

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor Speciální pedagogika pro vychovatele
(kombinace):

**ZAČLEŇOVÁNÍ DĚTÍ Z MINORITNÍCH
SKUPIN**

INCORPORATING MINORITY CHILDREN

Bakalářská práce: 09-FP-KSS-1025

Autor:

Martina KOTÝNKOVÁ

Podpis:

Adresa:

Jiráskova 718

472 01, Doksy

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Elichová, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
60	4	0	0	40	4

V Liberci dne:

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát): Martina Kotýnková
adresa: Jiráskova 718, 472 01 Doksy
studijní obor (kombinace): Speciální pedagogika pro vychovatele
Název BP: **Začleňování dětí z minoritních skupin**
Název BP v angličtině: **Incorporating Minority Children**
Vedoucí práce: Mgr. Markéta Elichová, Ph.D.
Konzultant:
Termín odevzdání: 15. 4. 2010

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 20. 3. 2009



děkan



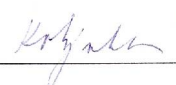
vedoucí katedry

Převzal (kandidát): MARTINA KOTÝNKOVÁ

Datum:

12. 5. 2009

Podpis:



Název BP: ZAČLEŇOVÁNÍ DĚTÍ Z MINORITNÍCH SKUPIN

Vedoucí práce: Mgr. Markéta Elichová, Ph.D.

Podpis:.....

Elichová

Cíl: Zjistit uplatňování výchovně-vzdělávacích strategií pro začleňování dětí z minoritních skupin do kolektivu na ZŠ.

Požadavky: Studium odborných literárních a jiných zdrojů
Formulace teoretických východisek
Projektování průzkumu
Sběr dat
Interpretace dat
Formulace závěrů a návrh opatření

Metody: Rozhovor
Dotazování
Analýza produktů lidské činnosti

Literatura: HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. Sociologie výchovy a školy. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
NAVRÁTIL, Pavel. Romové v České společnosti. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.
PRŮCHA, Jan. Interkulturní psychologie. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5.
ŠIŠKOVÁ, Tatjana. Výchova k toleranci a proti rasismu. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
ŠIŠKOVÁ, Tatjana. Menšiny a migranti v České republice. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 16. 4. 2010

Martina Kotýnková

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Markétě Elichové, Ph.D. za odborné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Anotace:

V rámci své bakalářské práce jsem se zabývala tématem uplatňování výchovně vzdělávacích strategií pro začleňování dětí z minoritních skupin do kolektivu na základních školách. Cílem práce bylo zjištění, zda a jaké výchovně vzdělávací strategie využívají učitelé základních škol v případě, že dítě není kolektivem přijímáno. Práce je členěna do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část, která byla vymezena na základě zpracování odborných zdrojů, byla zaměřena zejména na objasnění příčin vyloučení dětí z kolektivu a na prostředky, které by mohly vést k lepšímu začlenění dětí z minoritních skupin do kolektivu. Praktická část zjišťovala metodou dotazování zkušenosti 68 pedagogů s touto problematikou. Výsledky v mnou zkoumaném vzorku respondentů prokázaly, že strategie pro začleňování dětí jsou učiteli využívány, ale ukazovaly na menší informovanost pedagogů s metodami multikulturní výchovy.

Klíčová slova:

výchovně vzdělávací strategie, minorita, inkluzivní vzdělávání, multikulturní výchova, metody multikulturní výchovy, vyloučení.

Annotation:

Within this bachelor thesis I dealt with the issue of assertion of educational strategies for integrating the children coming from minor groups of population with the collective at basic schools. The objective of this thesis was finding out if and what educational strategies were used by teachers at basic schools in case a child was not accepted by the collective.

The work is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part, which was based on the study of specialized sources, was mainly focused on clarifying reasons why children were excluded from the collective, and on means which could lead to a better integration of the children from minor groups of population with the collective.

The practical part was finding the experience of sixty-eight pedagogues in this field using a questioning method.

The results in my inquiry sample group of respondents proved that the strategies for integrating the children from minor groups were used by teachers but it also showed that teachers were less informed about the methods of multicultural education.

Key words:

educational strategy, minority, inclusive education, multicultural education, methods of multicultural education, excluding.

L'anotation :

Mon ouvrage de bachelier est de l'incorporation des enfants des groupes minorités au collectif de l'école primaire. L'objet de mon ouvrage a été la constatation quelles sont des stratégies cultivantes qui des instituteurs utilisent en cas d'enfant n'est pas accepter au collectif. Mon travail a deux parties théoretique et pratique. La partie théoretique qui a été aborder du traitement de la source spécialisé a été orienter principalement à éclaircissement des raisons de l'exception des enfants de collectif et aussi aux ressources qui peuvent être l'amélioration pour meilleur incorporation des enfants de groupes minorités . La partie pratique à été élaborer de la forme demande d'instituteurs en mon cas de 68 instituteurs à ses expériences pratique avec cette problématique. Les résultants à mon spécimen de mes réponders ont prouvé que les stratégies pour incorporation sont utilisé mais ils présentent à la information mineur de pédagogues avec méthodes d'éducation multiculturel.

Les mots clef :

Des stratégies éducatif, des groupes minorités, d'éducation multiculturel, l'éducation inclusive, des méthodes d'éducation, d'exception de collectif.

Obsah

1	Úvod.....	10
2	Teoretická východiska práce.....	12
2.1	Vymezení problematiky	12
2.1.1	Vnímání druhých lidí	12
2.1.2	Vliv kulturní odlišnosti	14
2.1.3	Xenofobie a rasismus	16
2.2	Výchovně vzdělávací strategie a klíčové kompetence.....	17
2.2.1	Výchovně vzdělávací strategie.....	17
2.2.2	Klíčové kompetence.....	19
2.3	Výchova a vzdělávání	19
2.3.1	Legislativa.....	21
2.3.2	Školní třída jako malá sociální skupina	22
2.4	Prostředky pro začleňování dětí do kolektivu.....	23
2.4.1	Změna postojů k příslušníkům odlišných etnických skupin	23
2.4.2	Multikulturní výchova.....	24
2.4.3	Integrace ve škole.....	27
2.4.4	Přípravné třídy.....	30
3	Praktická část	32
3.1	Cíl praktické části.....	32
3.1.1	Stanovení předpokladů.....	32
3.2	Použité metody	33
3.3	Popis zkoumaného vzorku a průběh průzkumu	33
3.4	Výsledky, jejich interpretace a diskuse.....	36
3.5	Shrnutí výsledků praktické části	50
4	Závěr	53
5	Navrhovaná opatření	55
6	Seznam použitých informačních zdrojů.....	57
7	Přílohy	61

1 Úvod

Témata týkající se dětí z odlišného sociokulturního prostředí, jsou v současné době, kdy se naše republika stala otevřenější vůči okolnímu světu, stále více aktuálnější. Rostoucí rozmanitost žáků v českých školách není v současné době výjimkou, ale spíše pravidlem. Škola pro příslušníky minoritních skupin¹ představuje v mnohém větší zátěž než pro děti z většinové společnosti. Je to dáno odlišnými normami, jazykem a způsoby chování. Chybějí jim i některé zkušenosti, dovednosti i návyky, které jsou nezbytné pro řádné plnění školních povinností. Tomuto fenoménu by se měli přizpůsobit jak pedagogové, tak instituce i legislativa, zabývající se touto problematikou. Sama jsem se zúčastnila semináře na téma „Úspěšné cesty ke vzdělávání dětí ze sociokulturně odlišného prostředí“ a utvrdila jsem se v tom, že je toto téma stále aktuálnější.

Prvním impulsem, který mě navedl blíže k tomu, abych se zabývala tímto tématem, byla skutečnost, že na naši školu nastoupilo několik mongolských dětí a sama jsem se mohla přesvědčit, jak je pro ně obtížné přizpůsobit se odlišnému prostředí. Nebyla to jen jazyková bariéra, která jim bránila začlenění do třídního kolektivu. Zajímavý byl pro mě případ chlapců sourozenců, z nichž jeden nastoupil do přípravné třídy a druhý do 7. třídy ZŠ. Zatímco mladší chlapec se rychle začlenil do kolektivu a neměl žádné zásadní obtíže, starší chlapec odmítal komunikovat a neprojevoval žádnou snahu o sblížení se spolužáky, přestože nebyl ostatními výslovně odmítán, do kolektivu třídy nezapadl.

Tento případ mě donutil k zamyšlení nad způsoby řešení těchto situací. Jaké strategie a postupy, které by podpořily začleňování dětí z odlišného etnika, učitel v této situaci uplatňuje. Zajímalo mě a technikou dotazování jsem se pokusila zjistit, jak se učitelé v těchto případech chovají, jaké strategie volí, jak jsou o těchto strategiích informováni, v jakých případech a proč tyto strategie

¹ Pro potřeby práce používám názvy minoritní, menšinová, etnická, národností, sociokulturní skupina a odlišné etnikum jako synonyma.

mění, jaké teoretické zázemí je pro ně připraveno ve školských vzdělávacích plánech, jak využívají možnost svého dalšího vzdělávání.

Položila jsem si základní otázku, jaké jsou hlavní překážky, které brání začleňování dětí odlišných etnik do kolektivu třídy. V teoretické části práce jsem se pokusila objasnit vnímání rozdílnosti mezi lidmi, uvést, že existují různé aspekty, které ukazují mimo jiné na to, že vnímání odlišnosti druhého je přirozenou vlastností člověka. Přesto, že ve výchově a formování osobnosti dítěte, jeho názorech a vztahu k okolnímu světu, je nepopíratelně nejdůležitější rodina a její vliv na dítě, v kolektivu třídy je pro děti důležitá osobnost pedagoga a jeho osobní příklad. Pedagog může mimo jiné působit na dítě i jako významná součást prevence proti rasismu a nesnášenlivosti mezi lidmi. Je důležité, aby pedagog nečinil rozdíly mezi dětmi a snažil se pěstovat v dětech pocit vlastní důležitosti bez ohledu na to, odkud přicházejí, jak vypadají, jak se chovají.

V teoretických východiscích práce jsem se dále podrobněji zabývala pojmy jako výchovně vzdělávací strategie a klíčové kompetence, legislativou vztahující se k tomuto tématu a prostředky, které by mohly vést k lepšímu začleňování dětí z minoritních skupin do kolektivu. Prostředky pro začlenění dětí z minoritních skupin do kolektivu, které jsem uvedla v teoretické části, jsou jistě jen zlomkem činností, aktivit, metod a forem práce, které učitelé využívají. Proto od šetření, které jsem provedla, očekávám nové, zajímavé a inovační zkušenosti a názory z praxe pedagogů. Souhlasím s výrokem, že: „Neexistují nepřekonatelné bariéry – existují jen dveře, které jsme se nepokusili otevřít... (Lang, Berberichová, 1998, s. 6).“

2 Teoretická východiska práce

2.1 Vymezení problematiky

Ostatní lidi většinou nevnímáme podle toho, jací doopravdy jsou, ale dojem si vytváříme na základě různých informací, které mohou vést až k předsudkům k určitým skupinám obyvatel. Následující kapitoly se budou podrobněji věnovat některým principům, které vysvětlují čím je ovlivněno vnímání druhých lidí a vnímání jejich odlišného komunikačního stylu i vlivu kulturní odlišnosti. Důležitá je osobnost pedagoga, ale i veřejnosti, aby byla dostatečně informována o kultuře, tradicích, způsobu života a chování dětí, ale i dospělých z jiného etnika. Důležité je vysvětlit si některé pojmy jako např. rasismus a xenofobie. „Postoje společnosti k sociokulturně, etnicky či rasově odlišným lidem bývají ovlivněny nedostatečnou informovaností, omezenými či nepříznivými zkušenostmi. Nízká informovanost vždycky vede k převaze emocionálního přístupu nad rozumovým hodnocením. V závislosti na obecných zkušenostech společnosti, resp. předsudcích, které se v ní zafixovaly, se vztahy k různým minoritním skupinám liší (Vágnerová, 2008, s. 652).“

2.1.1 Vnímání druhých lidí

„Odlišné dítě nebývá svými spolužáky pozitivně akceptováno, někdy zůstává i zcela izolováno. Děti mu nerozumějí, odpuzuje je jeho zjev či chování, omezení jeho schopností, jiné potřeby a požadavky atd. Problém odlišného spolužáka řeší zpravidla jeho odmítnutím (Vágnerová, 1997, s. 140).“

Principy vnímání druhých lidí:

- **Implicitní teorie osobnosti (tzv. laická logika)**

Určité charakteristiky lidí se vyskytují současně (Rom = zlobí, krade).

- **Tlak skupiny**

Tato teorie působí hlavně u dětí, které více přijímají názor většiny (nějak znevýhodněné dítě se může stát „obětním beránkem“).

- **Percepční obrana (obránný mechanismus)**

Jedná se o obranný mechanismus. U lidí, kteří jsou nám sympatičtí, vidíme hlavně kladné stránky a naopak.

- **Tělesná přitažlivost**

Jsme vlídnější k lidem, které považujeme za přitažlivé.

- **Podobnost a komplementarita**

Více nás přitahují lidé, kteří se nám více podobají.

- **Důvěrnost a blízkost**

Děti z minoritních skupin nás svou přirozeností a svým fyzickým vzhledem nepřitahují (mají odlišný výraz tváře, oční kontakt, držení těla) (Úspěšné cesty ke vzdělávání dětí ze sociokulturně odlišného prostředí, 2009).

Osobnost pedagoga

Osobnost učitele je důležitou součástí toho, jakým způsobem vyučuje. Jeho osobní postoje a hodnoty, které vědomě nebo nevědomě prezentuje, může žáky ovlivňovat. Například jaké zaujímá postoje k současnému stavu české společnosti, k etnickým konfliktům apod. (Průcha, 2000, s. 139). „Názor dospělého má značný význam zejména v mladším školním věku, dospívající už mohou mít zafixované různé předsudky a proto je třeba postupovat velmi citlivě. Určitým problémem je skutečnost, že jejich rodiče, kteří jsou příslušníky majoritní společnosti mohou mít jiné, často odmítavé názory a ty mohou být pro dítě významnější než vysvětlení učitele, resp. vychovatele (Vágnerová, 2000, s. 108).“ Pokud z pedagoga vyzařuje negativní postoj k těmto dětem, přijmou jeho strategii i ostatní děti ve třídě. I z tohoto důvodu je důležité snažit se měnit postoj rodičů.

Některým rodičům vadí, že jejich děti chodí do třídy společně s dětmi z jiných minoritních skupin.

2.1.2 Vliv kulturní odlišnosti

„Každé společenství jako celek, i každý jednatel, je více či méně svým kulturním stereotypem, svými zvyklostmi determinován, omezen (Hübschmannová, 1998, s. 8).“

Kultura

Kulturu lze definovat jako specifickou soustavu idejí, norem, hodnot, životního stylu a způsobů řešení běžných životních problémů, které spolu sdílejí příslušníci dané skupiny. Kultura je často považována za teoretický nástroj identifikující hranice určité menšinové skupiny. Určité kulturní zvláštnosti se stávají předmětem předsudečné pozornosti členů většiny a tím také zdrojem diskriminace (Navrátil, 2003, s. 19).

„Své hodnoty přijímáme v rámci socializačního procesu - učíme se je od malička. Jsou to názory našich rodičů, prarodičů, naší společnosti, kterých si ceníme a jež nám ukazují, co je správné a důležité, a naopak, co je pravda, jaká je naše společnost, kultura, tradice. Patří sem i náboženství. Celý náš hodnotový systém tak určuje kritéria, podle kterých žijeme (Šišková, 2001, s. 14).“

Lidé někdy žijí v představě, že kultura jejich vlastní skupiny je nadřazena kultuře jiných skupin, že je morálnější, správnější a více odpovídá požadavkům zdravého rozumu. Důsledkem takového smýšlení je, že příslušníci skupiny se už nesnaží vlastní standardy poměřovat měřítky jiných kultur. Proto je také etnocentrismus v praxi spojen třeba s rasistickými postoji (Jandourek, 2003, s. 181- 182).

Opakem etnocentrismu je kulturní relativismus. Přistupuje k jednotlivým kulturám jako k jedinečným a neopakovatelným sociokulturním systémům, které

je možné pochopit pouze v kontextu jejich vlastních norem, hodnot a idejí. Vnímá je jako jedinečné a neopakovatelné, které není možné hodnotit ze subjektivního hlediska (Kulturní antropologie, 2008).

Odlišný komunikační styl

„Některé z minorit (menšin), které žijí na našem území, nejsou od nás ve vnějších znacích příliš odlišné. Mnohokrát si však uvědomujeme, že se jako česká majorita (většina) chováme jinak než minorita. Zvláště výrazně to pocítujeme ve chvílích, kdy si nerozumíme, protože náš komunikační styl naráží na jiný komunikační styl minority. Hněváme se, že se minorita „nepřizpůsobila“, že se chová jen podle svého a že nám přináší problémy. Může však minorita vždy za to, že se chová „naschvál“ jinak? (Šišková, 2001, s. 13).“

„Existuje předpoklad, že jazyk, který příslušníci určitého společenství užívají, ovlivňuje jejich způsob myšlení. Podle teorie jazykové relativity, označované podle svých autorů jako Sapir-Whorfova hypotéza, souvisí pohled příslušníků dané skupiny na svět s jazykem, který užívají. Jazyk ovlivňuje způsob interpretace informací, které člověk získává. Tento systém, v němž lidé od dětství myslí, ovlivňuje nakonec i jejich způsob vnímání a chápání vnější reality (Plháková, jak uvádí Vágnerová, 2007, s. 59).“

Co člověk, to rozdílný komunikační styl. Komunikační styly Romů, Vietnamců a dalších etnik jsou v mnoha směrech naprosto odlišné od příslušníků majoritní skupiny střední Evropy. Projev člověka je ovlivněn pouze asi ze 7 % slovy (verbální komunikací), asi 38 % hlasem (jakým tónem je informace sdělena) a asi 55 % neverbální komunikací. Tedy asi pouze v 10 % hrají roli naše slova (Šišková, 2001, s. 16).

2.1.3 Xenofobie a rasismus

V České republice, která byla donedávna rasově homogenní, se v průběhu posledních let změnila skladba populace a lidé se dnes běžně setkávají s příslušníky jiných ras. To vede všude k větším či menším problémům (Průcha, 2007, s. 61).

Stále zde ale existuje řada extremisticky zaměřených a nacionalisticky laděných skupin obyvatel, převážně mládeže, která není ani vzděláním ani výchovou připravena přijmout jakoukoli odlišnost od „české normy“. Tuto odlišnost přijímá s obavami a strachem z neznámého, tj. s xenofobním postojem. Nedostatek objektivních informací vede ke vzniku stereotypů, k rostoucí xenofobii a rasismu. Úkolem každého, kdo předává informace dalším generacím, bude objasnit předsudky a stereotypy a vysvětlit jak vznikají a proč jsou nebezpečné (Šišková, 2008, s. 9).

Strach z neznámého, tedy i z neznámých lidí je přirozený. Děti v předškolním věku jsou ještě bez předsudků a stereotypů. V předškolní věku je velmi důležitý postoj rodičů a ve školním věku i pedagogů k příslušníkům etnických skupin. Pokud mají předškolní děti problém s odlišností, je to většinou v tom, že nevolí vůči minoritám pocítují rodiče dítěte. Ale až děti na druhém stupni jsou schopny chápat principy toho, jak a proč se mají chovat k cizincům (Úspěšné cesty ke vzdělávání dětí ze sociokulturně odlišného prostředí, 2009).

Xenofobie je chorobný strach z cizinců, neznámých lidí nebo míst. Xenofobie je součástí rasizmu, fašizmu, antisemitizmu, šovinizmu a nacionalizmu (Hartl, 2004, s. 298). „Je také nejnižší položenou základnou problémů minorit a jejich napětí vůči většinové společnosti, pramení z ní pronásledování cizinců a stojí v pozadí vytváření segregovaných území (Šišková, 2008, s. 12).“

Rasismus je ideologie, která vychází ze strachu z cizího (xenofobie) a tvoří ideologickou nadstavbu. Předpokládá fyzickou a duševní nerovnost lidských plemen (ras) a rozhodující vliv rasových odlišností na kulturu a dějiny lidstva. Předpokládá, že lidstvo bylo původně rozděleno na nižší a vyšší rasy.

V průběhu historie byl rasismus používán jako ideologický základ pro agresivní chování, expanzi, ovládání a vykořisťování (Šišková, 2008, s. 13).

„Nelze však ztotožňovat rasismus s pocity sociální distance nebo nízké oblíbenosti příslušníků jedné rasy u příslušníků jiné rasy – to by pak asi většina obyvatel planety musela být prohlášena za rasisty (Průcha, 2007, s. 64).“

2.2 *Výchovně vzdělávací strategie a klíčové kompetence*

Tato kapitola je zaměřena na vymezení pojmu výchovně vzdělávací strategie a klíčové kompetence a na jejich význam a uplatňování ve výchovně vzdělávacím procesu. Výchovně vzdělávací strategie by měly být uplatňovány všemi pedagogickými pracovníky při výuce i mimo ni.

Otázkou je, zda jsou tyto strategie jasně dané pro všechny nebo je na učiteli, jak je využije.

2.2.1 *Výchovně vzdělávací strategie*

Výchovně vzdělávací strategie jsou součástí školských vzdělávacích plánů (ŠVP) a jedná se o postupy, metody a formy práce, případně aktivity, příležitosti a pravidla, které vedou k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.

Výchovně vzdělávací strategie na úrovni školy chápeme jako společné postupy uplatňované ve výuce i mimo výuku, jimiž škola cíleně utváří a rozvíjí klíčové kompetence žáků. Jsou formulovány prostřednictvím postupů, metod a forem práce, případně aktivit, příležitostí či pravidel. Výchovně vzdělávací strategie na úrovni školy jsou společné pro všechny učitele a měly by konkretizovat, jaké postupy, metody a formy práce, příležitosti a aktivity budou využívat všichni vyučující školy bez ohledu na to, jaký vyučovací předmět učí.

Procházejí tedy celým výchovným a vzdělávacím procesem ve škole (Klíčové kompetence a Výchovné a vzdělávací strategie, 2010).

Při uplatňování výchovně-vzdělávacích strategií učitel navozuje takové situace nebo zadává takové úkoly, při kterých se žák učí vypořádat se s různými životními situacemi i zaujmout k nim stanovisko. Na učiteli je, jaké metody a formy práce volí, a jak často a jakým způsobem je zařazuje do výuky. Výchovné a vzdělávací strategie formulované z pohledu učitele zahrnují například způsob, jakým učitel zadává úkoly, prostřednictvím čeho, a jak žáky motivuje, co a jak a kdy zařazuje do výuky (Výchovné a vzdělávací strategie, 2009).

Výchovně vzdělávací strategie by měly být alespoň rámcově společné pro všechny pedagogy školy. I zde záleží na osobnosti pedagoga, jakým způsobem tyto metody využije, jak dalece je ochoten se přizpůsobit novým trendům ve vzdělávání, na jeho zkušenostech, schopnosti komunikace, osobní angažovanosti, flexibilitě.

„Chcete-li svým vztahem na děti působit, nesmíte být pasivní. Jednou z nejčastějších chyb v kontaktu dospělých s dětmi je očekávání důvěrnosti, která by měla vyplývat z vaší úlohy v životě dítěte. Nedomnívejte se, že vaše role musí sama o sobě zaručovat významné a nosné spojení. Chcete-li pro děti něco znamenat, musíte se stát aktivní součástí jejich života (Karnsová, 1995, s. 13).“

„Pokud si jako učitelé dostatečně neuvědomujeme, jak komplexní jsou sociální a učební interakce, nebo nemáme dost zkušeností a dovedností potřebných pro rozpoznání potřeb dětí a situace, bude vyučování pro děti, které jsou nám svěřeny, každodenním vyčerpávajícím zápasem. Jelikož tyto děti přicházejí z nejrozličnějšího rodinného a společenského prostředí, měli bychom přehodnotit svou učitelskou praxi tak, abychom vyhověli jejich potřebám (Lang, Berberichová, 1998, s. 14).“

2.2.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence mají našim žákům pomáhat při získávání základu všeobecného vzdělávání a zároveň vytvořit kvalitní vědomostní a dovednostní základ pro jejich další rozvoj. Úroveň klíčových kompetencí získaných na základní škole není konečná, ale tvoří základ pro následující celoživotní učení a orientaci v každodenním praktickém životě (ŠVP pro ZŠ 28. října 2733, Česká Lípa, 2007).

Klíčové kompetence jsou stanovovány z pohledu žáka a výchovné a vzdělávací strategie z pohledu učitele. Pod pojmem klíčové kompetence rozumíme soubor dovedností, vědomostí, postojů a hodnot, jako komplexní výbavu žáka. Tyto klíčové kompetence by měly žákům umožnit lépe využít vše, co se naučili. To znamená, že by žák měl být vybaven souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je všechno propojeno tak, že díky tomu může žák úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci i v osobním životě (Klíčové kompetence a Výchovné a vzdělávací strategie, 2010).

2.3 Výchova a vzdělávání

Tato kapitola se věnuje výchově a vzdělávání jedinců z odlišné etnické skupiny, jejich právům vyplývajícím mimo jiné i z Listiny základních práv a svobod a vytvoření inkluzivního prostředí na školách. Podkapitoly budou konkrétně zaměřeny na některé programy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), které se touto problematikou zabývají a na legislativní aspekty vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, jako je například zařazení těchto dětí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo vzdělávání v jazyce národnostní skupiny a funkcí školy při začleňování těchto dětí do třídního kolektivu, respektive společnosti.

Národnostní školství

„Národnostní školství v České republice je organickou součástí systému výchovy a vzdělávání, a to jak z hlediska struktury a organizační stavby, tak i v jednotě výchovně - vzdělávacích cílů a pedagogicko - didaktických úkolů. V duchu zásad a principů soužití, obsažených v Listině základních práv a svobod (ústavní zákon č. 23 ze dne 9. ledna 1991), je úkolem národnostního školství pěstovat národnostní uvědomění a současně přispívat ke sbližování a integraci občanů naší republiky. Prostřednictvím národnostního školství je žákům zabezpečováno vzdělání na úrovni odpovídající ostatním školám téhož druhu. Cílem je vybavit žáky takovými znalostmi, aby se bez potíží mohli zapojit do praktického života nebo pokračovat v dalším studiu (Šotolová, 2000, s. 35).“

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo metodický pokyn k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance. Úkolem je zabezpečovat prevenci proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance vyplývající z Ústavy České republiky, z Listiny základních práv a svobod, z Úmluvy o právech dítěte a z ostatních mezinárodních paktů a úmluv, které ústavní orgány ČR ratifikovaly. Školy a školská zařízení jsou jedním z nejdůležitějších míst při vedení dětí a mládeže k toleranci, k posilování pozitivního postoje k minoritám a k lidem různých národností, náboženství a kultur (Metodický pokyn č. 14 423/99-22, 2009).

Inkluzivní vzdělávání

„MŠMT podporuje takový přístup škol, který otevírá cestu ke vzdělání a rozvinutí vzdělávacího potenciálu všech dětí, žáků a studentů. Vybudování otevřené školy, která vytváří příležitosti pro každého žáka a žákyni a vychází vstříc jejich vzdělávacím potřebám, vytvoření inkluzivního prostředí v každé škole a zabezpečení vyrovnávacích opatření pro žáky a žákyně, které potřebují speciální podporu, jsou dobrou cestou k tomuto cíli (Podpora inkluzivního vzdělávání v rámci projektu Férová škola, 2009).“

Projekt Férová škola je určen základním školám, které vzdělávají také děti se zdravotním postižením nebo znevýhodněním a děti, které pocházejí ze sociálně a kulturně odlišného prostředí (Podpora inkluzivního vzdělávání v rámci projektu Férová škola, 2009).

Důvodem, proč jsem si vybrala právě tento projekt je skutečnost, že jsem se zúčastnila semináře, který se týkal problematiky sociokulturně znevýhodněných dětí a projekt Férová škola byl na tomto semináři jedním z představovaných způsobů pomoci těmto dětem. Příspěvek týkající se tohoto projektu byl zajímavý a podnětný.

2.3.1 Legislativa

Podle § 16 zák. č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jsou děti se sociálním znevýhodněním řazeny mezi děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Sociální znevýhodnění je pro účely tohoto zákona mimo jiné rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením, postavení azyllanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky. Tito žáci mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského zařízení.

Podle § 18 zák.č. 561/2004 Sb., může ředitel školy s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na žádost zákonného zástupce vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.

Vzdělávání v jazyce národnostní menšiny

Podle § 14 zák. č. 561/2004 Sb., obec, kraj, případně ministerstvo zajišťuje pro příslušníky národnostních menšin vzdělávání v jazyce národnostní menšiny

v mateřských, základních a středních školách, a to v obcích, v nichž byl v souladu se zvláštním předpisem zřízen výbor pro národnostní menšiny, pokud jsou splněny podmínky stanovené tímto zákonem. Třidu příslušného ročníku základní školy lze zřídit nejméně pro 10 dětí.

„Příslušníci národnostních menšin mají zajištěno právo na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny. MŠMT mimo jiné zřizuje a zajišťuje dotační program na podporu vzdělávání v jazycích národnostních menšin a multikulturní výchovy. O dotace žádají jen ty právnické osoby, které prokazatelně vykonávají činnost ve prospěch příslušníků národnostních menšin (činnost lze prokázat např. výroční zprávou, referencemi odborníků, vyjádřením představitele státní správy či samosprávy, či dalšími příklady dokládajícími činnost žadatele) (Národnostní menšiny a školství, 2009).“

2.3.2 Školní třída jako malá sociální skupina

Škola slouží přípravě pro život ve velké společnosti, ale stanovuje také hranice individuálnímu chování. Socializace vedoucí k vytváření vnitřní disciplíny a odpovědnosti má význam i pro získání sociální identity a tvoří předpoklady pro začlenění do společnosti. Integrovaná funkce školy podporuje vytváření postojů a dovedností umožňujících sociální styk. Žáci se mimo jiné učí respektu k odlišnostem a individualitě různých lidí, učí se rozumět jim, komunikovat s nimi a navazovat relevantní vztahy. Škola ale nedokáže zásadním způsobem měnit návyky a postoje, které jsou obecně sdílené celou společností (Havlík, Kořa, 2002, s. 97-101).

Třída by měla být místem, kde je veselo, kde je smích, radost i legrace, protože pokud nás něco opravdu těší, vydržíme u toho déle i si lépe přivykneme na určitý režim a řád. Děti mají stejně jako dospělí rády společnost, kde se mohou svobodně těšit ze společnosti druhých (Lang, Berberichová, 1998, s. 40).

2.4 Prostředky pro začleňování dětí do kolektivu

V následující kapitole jsou vyjmenovány některé prostředky, které by mohly podle mého názoru přispívat k lepšímu začleňování dětí z minoritních skupin do kolektivu. Konkrétně se jedná o změnu postojů k lidem z odlišných etnik, multikulturní výchovu ve školách a o integraci žáků se sociokulturním znevýhodněním a také o pozitivní přínos přípravných tříd. Přestože jsou jednotlivé podkapitoly řazeny zvlášť, nelze je striktně oddělit a v textu se jednotlivá témata vzájemně prolínají.

2.4.1 Změna postojů k příslušníkům odlišných etnických skupin

„Sociologické výzkumy veřejného mínění obyvatel naší většinové české společnosti v devadesátých letech 20. století vykazovaly v porovnání s ostatními zeměmi vysoké negativní postoje vůči jiným národnostem či etnickým skupinám – až 85 % populace tyto postoje přiznávalo. Ty se však vlivem většího otevření naší země „světu“ prostřednictvím zahraničního studia, stáží našich odborníků venku či cizích u nás, turistiky a díky vážnosti tématu, kterému odborníci a dnes už i média věnují pozornost, částečně zlepšily a počet velmi negativních postojů se snížil (Šišková, 2008, s. 9).“

Jedním z prostředků začleňování dětí do společnosti je změna postojů k lidem z jiné minoritní skupiny. Správné postoje můžeme u dětí vytvářet a ovlivňovat například pomocí vysvětlování. Dětem se přímo ukáže, jak se mají chovat. Můžeme je ovlivnit i nepřímo pomocí médií, kdy se v pořadech vyskytují děti z různých kultur.

Při výchově k rovnosti nám pomáhají různé prostředky např.:

- **Vzory – vzor rodič, ve školním věku pak učitel a spolužáci**

Zbavit se své vlastní úzkosti z odlišnosti druhých znamená zbavit úzkosti i děti.

- **Odměny a tresty**

Spíše odměňovat než trestat, odměňujeme žádoucí chování (např. děti se k sobě chovají vstřícně).

- **Výchovná funkce hry**

Jedná se o intenzivní a přirozené výchovné působení (Úspěšné cesty ke vzdělávání dětí ze sociokulturně odlišného prostředí, 2009).

- **Vliv médií**

„Média (zvláště ta, jimž jsme si zvykli říkat „masová“) jsou velmi významnou společenskou institucí – podle některých autorů jsou významem rovna škole a rodině, nebo je dokonce převyšují (Thompson 1995). Stále větší a závažnější díl poznatků o sociální skutečnosti, v níž žijeme a k níž se vztahujeme, získáváme z médií (Hořavová, 2003, s. 9).“

Smíšené skupiny dětí v dětských pořadech i časopisech ovlivňují děti přirozenou cestou k tomu, že začnou odlišnost dětí z minoritních skupin vnímat jako normální součást života (Úspěšné cesty ke vzdělávání dětí ze sociokulturně odlišného prostředí, 2009).

2.4.2 Multikulturní výchova

Multikulturní výchova (MKV), jako jedno z průřezových témat ŠVP je jedním z nejdůležitějších prostředků pro začleňování dětí do třídního kolektivu. Pro tematické okruhy průřezových témat nejsou zřízeny samostatné vyučovací předměty, ale procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a jsou integrovány do všech vyučovacích předmětů. „Průřezová témata reprezentují v RVP ZV² okruhy

² Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání

aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot (Průřezová témata, 2010).“

Průřezová témata se mohou realizovat formou různých projektů a bývají obsažena i v celoškolních nebo i mimoškolních aktivitách. Konkrétní témata multikulturní výchovy jsou rozpracována do jednotlivých předmětů, viz praktická část práce.

„Základním cílem MKV a její podstatou je naučit se porozumět lidem s odlišností, jinakostí (která může být dána sociálně, rasou, národností, jazykem, kulturou, náboženstvím, zkušeností, apod.) a vytvářet prostor pro tolerantní a vstřícné soužití s nimi (Švingalová, 2009).“

Od roku 1990 se naše země otvírá okolnímu světu a mladí lidé mají na rozdíl od straších generací více možností v přijímání nových informací a právě díky multikulturní výchově se mohou nové informace a dovednosti naučit rychleji a rozumět jim (Šišková, 2008, s. 176).

Metody multikulturní výchovy

Informace o jiných kulturách je vhodné uvádět v porovnání s kulturou českou a nacházet společné sociálněpsychologické, psychologické a sociologické základy.

- Venkovské a tradiční vztahy nepovažovat za historicky zaniklé a nepotřebné, aby žáci neměli tendenci podceňovat jiné kultury jako historicky slabší.
- O cizích kulturách nevyprávět jen teoreticky, ale ptát se žáků na jejich zkušenosti, využívat žáky z jiných kultur, o kterých se hovoří.
- Nepokládat automaticky žáka jiné národnosti za reprezentativní příklad dané kultury, ale za jejího člena, který se k některým tradicím hlásí a k jiným ne.
- O jednom pojmu vyprávět žákům z pohledu různých kultur.

- Zmiňovat pozitivní příběhy integrace.
- Nikdy nevyvracet negativní zkušenosti žáků. Na konkrétní členy jiné kultury se žák může zlobit, pokud mu něco provedou, ale nesmí se proto zlobit na všechny ostatní.
- Xenofobie je zcela přirozenou reakcí. Je potřeba nechat žákům čas, aby získali svou vlastní zkušenost a pozitivní náhled.
- Nikdy nezapomínáme na vlastní kulturu, která do multikulturního prostředí patří.
- Učit žáky, že lidé z jiné kultury mohou jinak projevovat své potřeby. Chování druhého mohou adekvátně pochopit jen tehdy, pokud znají jeho historii, důvody a vysvětlení.
- Zmiňovat, jak se kultury navzájem ovlivňují.
- Využít žáka z jiné kultury, pokud chce k tématu něco říci, ale nepovažovat ho za exemplární případ pro vysvětlení dané kultury (Šišková, 2008, s. 183-184).

Této problematice se také věnuje pokyn MŠMT, který se v současné době bude aktualizovat. Tento pokyn k účinnější prevenci projevů rasismu, xenofobie a intolerance ukládá pedagogickým pracovníkům mimo jiné, aby:

- věnovali pozornost vytváření příznivého klimatu školy i jednotlivých tříd, podporovali partnerské vztahy mezi učitelem a žákem, týmovou spolupráci, ale také pocit bezpečí a spoluprožívání,
- rozvíjeli žádoucí postoje k lidem jiné národnosti každodenním osobním příkladem,
- vhodně využívali věcného obsahu každého vyučovaného předmětu,
- seznamovali žáky se základními údaji o menšinách, které u nás žijí, s jejich kulturou, dějinami,
- učili žáky chápat a oceňovat rozdílnost jednotlivců a vážit si každého člověka, každé minority, každé kultury,

- nenechali bez povšimnutí žádný projev intolerance, xenofobie nebo rasismu,
- při prevenci intolerance, rasismu a xenofobie spolupracovali s rodinami žáků,
- podle možností vybírali i vhodné volnočasové aktivity,
- se žáky otevřeně diskutovali o uskutečněných besedách, přednáškách, návštěvách filmových a divadelních představení, televizních a rozhlasových pořadech,
- využívali spolupráce s nestátními subjekty, které mají v programu multikulturní výchovu, vzdělávání Romů, uprchlíků a různých národností a etnik (14 423/99-22. Metodický pokyn, 2009).

„Metody MKV mohou být značně variabilní. Společným jmenovatelem při aplikaci všech metod MKV by mělo být dodržování zdvořilosti (slušnosti), efektivní komunikace, smysluplné diskuse, konstruktivní spolupráce, kritického myšlení a interaktivního přístupu. Žák a student musí mít možnost aktivně si utvářet postoje, trénovat dovednosti a schopnosti, pracovat s informacemi. Tyto metody jsou v souladu s obecně uznávanými metodami v pedagogice (Švingalová, 2009).“

2.4.3 Integrace ve škole

Integrace znamená oboustranně zvládnuté začlenění do společnosti, je kvalitativně vyšším stupněm adaptace, respektujícím i právo na zachování specifčnosti. Odlišní jedinci musí poznat prostředí, do kterého by se měli začlenit. Musí zvládat i nepříjemné emoce, které tento proces vyvolává. Pokud je zátěž příliš velká a motivace slabá, lidé se vzdávají a rezignují a raději zůstávají izolováni v etnických skupinách. Podobným procesem prochází také společnost,

v níž tito jedinci žijí. Podmínkou úspěšné integrace je i změna postojů majoritní společnosti (Vágnerová, 2008, s. 651).

„Ve věci situace a postavení cizinců na území ČR v oblasti jejich vzdělávání je v rámci Koncepce integrace cizinců na území ČR věcně příslušné MŠMT. MŠMT se problematikou vzdělávání cizinců v rámci Koncepce integrace cizinců na území ČR průběžně systematicky zabývá od roku 2000. Připravenost školského systému a jeho schopnost reagovat na měnící se podmínky patří mezi hlavní předpoklady úspěšné integrace. Ve vzdělávání cizinců se postupuje v souladu se Zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. MŠMT zajišťuje bezplatné kurzy pro osoby, jimž byl udělen azyl (Integrace cizinců, 2009).“

„Integrace, tj. začlenění sociokulturně odlišného dítěte do běžné školy, je dost často jeho prvním kontaktem s požadavky majoritní společnosti. Zátěž, kterou představuje zásadnější změna životního stylu, bývá v tomto případě větší než u dětí, které jsou příslušníky většinové společnosti. Úspěšnost integrace je ovšem závislá na postoji všech zúčastněných: na sociokulturně odlišném dítěti a jeho rodině, na učitelích základní školy, jeho spolužácích a jejich rodinách (Vágnerová, 2000, s. 106).“

Někdy bývá problémem integrace žáka do školy skutečnost, že z důvodu neznalosti jazyka bývá zařazován do nižšího ročníku, než odpovídá jeho věku. To může spolu s neznalostí jazyka vést k vyčleňování žáka z kolektivu. Na školách se tato nesrovnalost řeší tím, že starší žák navštěvuje hodiny češtiny v první třídě.

Úskalím legislativní integrace je ale skutečnost, že přestože se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (§ 16 zák. č. 561/2004), nemá žák se sociálním znevýhodněním nárok na statut integrovaného žáka.

Férová škola

Liga lidských práv vytvořila certifikát Férová škola. Smyslem certifikátu je udělit ocenění základním školám, které jsou otevřené všem dětem bez rozdílu,

kteřé dodržují lidská práva, nediskriminují žáky ani rodiče a podporují integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Liga lidských práv, 2009).

„Český vzdělávací systém je dlouhodobě kritizován za vysokou míru segregace, což je fakt, který není lehké přijmout. Zásadní nedostatky v začleňování dětí do hlavního vzdělávacího proudu potvrdil mj. rozsudek Velkého senátu Evropského soudu pro lidská práva z listopadu 2007, který poukázal na nepřímou diskriminaci Romů ve vzdělávání. Abychom však neztratili veškerou důvěru v naše školství, je potřeba hledat a podporovat školy, pro které principy rovných příležitostí nejsou jen prázdnu frází (Kusá, 2009).“

Férová škola je taková, která vytváří takové školní prostředí, které je podnětné pro všechny žáky a učitele. Může začít třeba tím, že mezi žáky připustí odlišnosti. Buduje komunitu, která podporuje a oceňuje jejich úspěchy. Pokouší se také o rozvíjení lidského společenství z širšího pohledu. Spolu s dalšími organizacemi a občany hledá cesty, jak zlepšovat vzdělávací příležitosti a sociální podmínky v místech, kde působí (Kusá, 2009).

Liga lidských práv se také snaží prosadit takové změny v legislativě, které povedou ke snížení počtu romských dětí vzdělávaných v bývalých zvláštních školách. Usiluje o to, aby byla skupina zdravotně handicapovaných dětí, jimž stát poskytuje zvýšené dotace, rozšířena také o sociálně znevýhodněné děti. Pro ministerstvo školství byl realizován výzkum kvality výuky multikulturní výchovy na českých základních školách. Výsledky tohoto šetření bohužel ukázaly, že školy se výuce multikulturní výchovy dostatečně nevěnují a mají značný problém s tím, jak tuto problematiku v hodinách prezentovat, často jim také uniká samotný její smysl (Liga lidských práv, 2009).

Asistent pedagoga

Podle § 16 zák. č. 561/2004 Sb., může ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy se souhlasem krajského úřadu ve třídě, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga.

„Od školské politiky se oprávněně očekává, že začlenění do vzdělávacího systému více informací o odlišných kulturních tradicích, zvycích a historii Romů (a jiných etnických minorit) a že vyučující budou respektovat i odlišnosti v učebním stylu, v přístupech k učivu, ve vůli učit se, v akceptaci kritiky za nesplněné úkoly nebo za nerespektování školního řádu. Ve školách, kde se vzdělávají děti z etnických minorit, by mělo být samozřejmostí, že učitelé procházejí tréninkovými programy pro zvýšení svých didaktických dovedností, výchovných přístupů i znalostí. Situaci nevyřeší pouze instituce pedagogických asistentů pocházejících z příslušníků minorit (Navrátil, 2003, s. 118).“

Významnou sociální roli sehrává asistent pedagoga nejen při práci s žáky, ale také v pedagogickém kolektivu, protože jeho přítomnost nutí učitele přijímat a vyrovnávat se s odlišnostmi svého kolegy.

Romský asistent pedagoga přirozeně vnáší do vyučování prvky své kultury a je tak přínosem pro učitele, kteří váhají nebo neumí tyto prvky využít. Některé romské děti mají častější absence, učitelé ne vždy respektují speciální potřeby a je pro ně jednodušší dítě přeradit do speciální školy. I tento problém může pomoci řešit asistent pedagoga. Dalším problémem je nepřipravenost dětí, většinou z vyloučených lokalit, na školní docházku. Děti z těchto lokalit prakticky nechodí do mateřských škol. Do školy pak nastupují s jiným souborem sociálních a komunikačních dovedností, mají i problémy s českým jazykem a nejsou schopny podat takový výkon, na který je česká škola nastavena. A jedním z nástrojů, které je možné použít, pro zvýšení úspěšnosti těchto dětí ve škole, je asistent pedagoga (Pozice romské minority ve vzdělávacím systému v České republice, 2006).

2.4.4 Přípravné třídy

Podle § 47 zák. č. 561/2004 Sb., může obec, svazek obcí nebo kraj se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti

v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Jsou určeny pro děti, které jsou sociálně znevýhodněné, a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí. Vzdělávání v přípravné třídě základní školy a v posledním ročníku mateřské školy zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí je vždy poskytováno bezúplatně.

O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Podle citovaného zákona má ředitel školy, pokud rozhodne o odkladu povinné školní docházky, zároveň doporučit zákonnému zástupci vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.

„Uvedený legislativní dokument také stanoví, že vzdělávací obsah přípravné třídy bude součástí školního vzdělávacího programu. Znamená to, že pedagogové mají za povinnost v rámci ŠVP pro tuto třídu stanovit vzdělávací obsah, respektive vytvořit vzdělávací program, jímž se budou v přípravné třídě řídit (Smolíková, 2007).“

Při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v přípravných třídách základní školy je nutné zabezpečit takové metody a formy práce, které odpovídají věku, potřebám, zkušenostem i zájmům žáků. Cílem vzdělávání žáků v přípravném ročníku je celkový rozvoj osobnosti dítěte, podpora jeho individuality s pozitivním vztahem k sobě, ale i k druhým lidem (spolužákům, dospělým) a ke svému okolí. Neopomenutelným cílem je i postupné vyrovnání nerovnoměrného vývoje (ŠVP pro ZŠ Česká Lípa, 28. října 2733, přípravný ročník, 2007).

3 Praktická část

3.1 Cíl praktické části

Hlavním cílem mého šetření je zjistit technikou dotazování uplatňování výchovně vzdělávacích strategií pro začleňování dětí z minoritních skupin do kolektivu na základních školách. Zaměřila jsem se mimo jiné i na to, zda jsou pedagogové o těchto strategiích informováni a jaké konkrétní metody používají ve své praxi a jaký vliv má na pedagoga přítomnost žáka z odlišného etnika v třídním kolektivu.

3.1.1 Stanovení předpokladů

Hlavní předpoklady práce:

1. Lze předpokládat, že při přítomnosti žáka z odlišné sociokulturní skupiny ve třídě jsou uplatňovány výchovně vzdělávací strategie (ověřováno pomocí dotazníku – otázkou č. 10, 11, 15, 18, 23).
2. Lze předpokládat, že pedagogové tyto strategie mění podle věku dětí (ověřováno pomocí dotazníku – otázkou č. 10, 13, 18, 19).
3. Lze předpokládat, že pedagogové strategie mění podle sociokulturních specifik minoritní skupiny (ověřováno pomocí dotazníku – otázkou č. 14, 16, 19, 24).

3.2 Použité metody

K získání dat jsem využila metodu empirického výzkumu zaměřenou na sběr dat a to technikou dotazování. Sběr dat byl realizován formou dotazníku, který se skládá z dvaceti osmi otevřených i uzavřených otázek, viz Příloha č. 1 a z částečně řízeného rozhovoru, viz Příloha č. 2. Dotazník je určen pro pedagogy 1. a 2. stupně základních škol a nevyskytují se v něm žádné otázky týkající se důvěrných informací o respondentech. Byl kladen důraz na to, aby dotazník zůstal anonymní.

3.3 Popis zkoumaného vzorku a průběh průzkumu

Výzkumný vzorek tvořili pedagogové 1. a 2. stupně základních škol a průzkum jsem prováděla formou dotazníkového šetření. Dotazníky byly respondentům doručeny osobně mnou, nebo mými kolegy, známými a příbuznými. Dotazníková návratnost těchto rozdaných dotazníků byla pouze 61 %, nevrácených dotazníků bylo 39 %, proto bylo zčásti využito principu metody snowball sampling, a to do počtu šedesáti získaných respondentů.

Jedná se o metodu postupného řetězení, nabalování respondentů s podobnými zájmy nebo profesí, v tomto případě se jednalo o pedagogy, a to až do získání dostatečného počtu šedesáti respondentů (Castillo, 2009).

U několika dotazníků zůstaly některé otázky nevyplněné, v grafech se skrývají pod popiskem nevyplněno nebo neodpověděl. Jeden z respondentů dotazník navrátil, ale uvedl, že se ve své praxi dosud nesetkal s žákem z jiného sociokulturního prostředí, a proto jsem tento dotazník z výsledků vyřadila³. Výsledný počet, z kterého jsem ve svém šetření vycházela, byl padesát devět získaných dotazníků (respondentů).

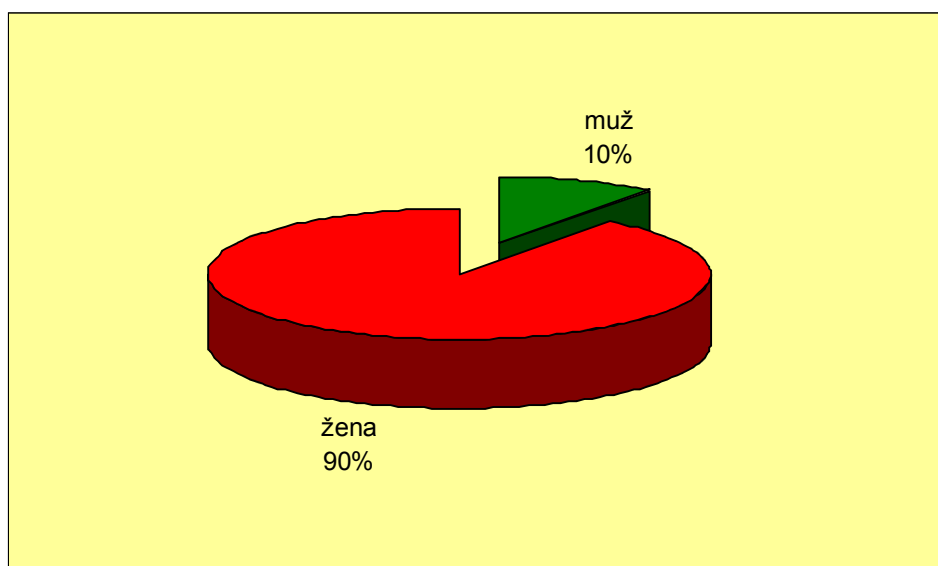
³ Pro oprávněnost vyřazení dotazníku jsem u pedagoga ověřila znalost termínu „žák z jiného sociokulturního prostředí“.

Realizací rozhovoru s devíti pedagogy jsem si chtěla doplnit výsledky z dotazníkového šetření.

Data jsem sbírala v období od konce ledna 2010 do poloviny února 2010 a jak jsem uváděla výše, zčásti jsem využila principu metody snowball sampling, a proto nemohu konkrétně napsat názvy všech zastoupených základní škol. Ve většině případů se ale jednalo o pedagogy ze severních Čech a nejvíce rozdaných a také navracených dotazníků bylo ze základních škol v České Lípě.

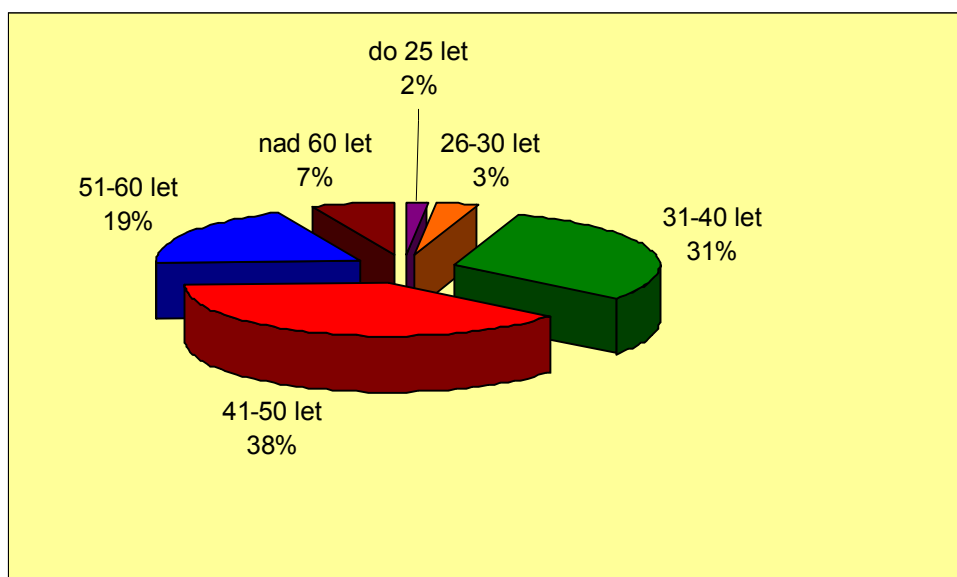
Jak je patrné z Grafu č. 1, jednalo se v 90 % o ženy, mužů bylo pouze 10 %. Konkrétně bylo zastoupení mužů a žen 7 : 61, což není vzhledem k současnému počtu mužů učitelů na českých ZŠ nijak překvapivý výsledek. Spíše mě zaujal i překvapil věk učitelů, 64 % dotazovaných bylo více než 41 let a pouze 5 % dotazovaných bylo méně než 30 let, mezi 31 - 40 lety bylo 31 % dotazovaných, viz Graf č. 2, což by mohlo poukazovat na skutečnost, jak malé procento absolventů pedagogických fakult skutečně nastoupí do ZŠ. Délka praxe učitelů, viz Graf č. 3, jen potvrzuje předchozí údaje, u 87 % dotazovaných byla praxe delší než 11 let. Graf č. 4 zobrazuje zastoupení pedagogů z 1. a 2. stupně. 56 % respondentů bylo z 1. stupně a 44 % respondentů bylo z 2. stupně.

Graf č. 1: Pohlaví učitelů



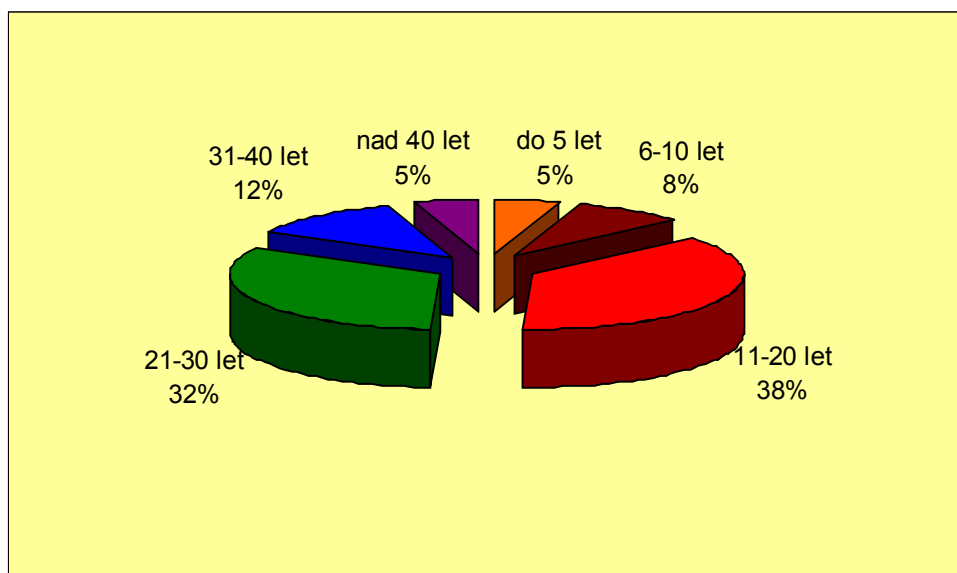
Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 2: Věk učitelů



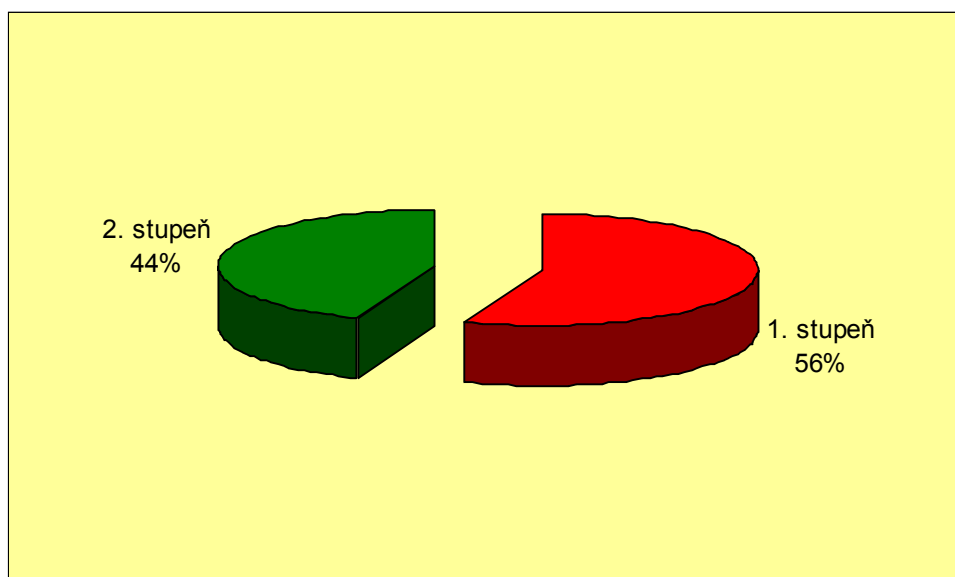
Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 3: Délka praxe učitelů



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 4: Zastoupení 1. a 2. stupně ZŠ



Zdroj: Vlastní výzkum

3.4 Výsledky, jejich interpretace a diskuse

Přítomnost žáka z odlišné sociokulturní skupiny ve třídě z pohledu pedagoga

Přítomnost žáka z odlišného etnika nijak nevnímá 50 % dotazovaných, 34 % nějakým způsobem pocítuje jeho přítomnost, 16 % dotazovaných neví nebo tuto situaci nijak neřeší. Přesto se domnívám, že když pouze jedenáct pedagogů odpovědělo, že přítomnost tohoto žáka vyžaduje vyšší nároky a jejich individuální přístup, je to málo, viz Tabulka č. 1. Naopak pozitivní je, že odlišný vzhled rozhodně není překážkou. A v převážné většině pouze u romských žáků byly uváděny jako důvod odlišné návyky a zvyky. Jak uvádí např. respondent č. 20 „*Jazyková odlišnost, hygienické návyky, horší začlenění do kolektivu.*“ nebo respondent č. 9 „*Ve třídě je pět romských žáků. Nedbalé udržování školních pomůcek, psaní úkolů. Častá nechuť dodržovat pravidla chování. Hlučnost,*

pospolitost a společná obrana.“ Naopak respondent č. 2 uvádí: „Většinou pozitivně. Pro mne i pro žáky třídy je to zajímavá zkušenost a já i žáci se zpravidla velmi zajímáme o prostředí a zvyky příchozího cizince.“

Přítomnost žáka z odlišné sociokulturní skupiny ve třídě z pohledu žáka

Polovina respondentů odpověděla, že ne vždy jsou děti přijímány bez problémů, ale s naprostým odmítnutím žáka z jiného etnika se nikdo nesetkal, naopak 24 respondentů odpovědělo, že jsou tyto děti přijímány dobře. Ve většině případů záleží na konkrétním jedinci, na jeho chování, snaze, vědomostech, pílí a hygienických návycích, viz Tabulka č. 2. U Romů byly uváděny menší problémy se začleňováním, ale záleží na jednotlivci, na jeho chování, snaze se začlenit, věku dítěte, na učiteli, rodině i na kolektivu. Jak uvádí např. respondent č. 1 *„Některé děti se velmi rychle snaží žáka zapojit a nemají žádný problém, jiné si ho vyhlédnou jako oběť a snaží se mu různými způsoby škodit. Velmi záleží na výchově jedince.“* nebo respondent č. 30 *„Děti z minoritních skupin jsou přijímány ostatními dětmi poměrně dobře. Přijímají děti z jiných národů kamarádsky a snaží se jim pomáhat. Řekla bych, že je odlišnost dětí láká, je pro ně něčím novým a zajímavým. Záleží však na straně menšiny, zda k dětem projeví sympatie a snahu začlenit se a mnohdy i přizpůsobit. Opravdu špatné hygienické návyky např. u Romů děti odpuzují.“* a respondent č. 53 *„Záleží na chování dítěte. Pokud se chová podle norem slušného chování a běžného vystupování, kolektiv ho přijímá, respektuje.“*

U ostatních etnik je důležité, zda se děti domluví česky. Pro některé děti bývá zpočátku lákavá i jejich odlišnost. Jak uvádí např. respondent č. 10 *„Většinou budí zpočátku velkou pozornost, když si na ně děti zvyknou a ony jsou ochotny se dorozumívat česky, tak panují běžné vztahy.“* nebo respondent č. 9 *„Zpočátku se zvědavostí, později spíše podle osobnosti žáka.“* Naopak názor, že by děti byly ovlivňovány předsudky, byl ojedinělý. Uvádí ho např. respondent č. 17 *„Názor dětí často ovlivňují rodiče.“*

Zajímavé je, že pouze 3 % dětí z 1. stupně vnímají tohoto žáka jen pozitivně, naopak u starších je to 19 % dětí. Mohlo by to být způsobeno tím, že starší děti více láká „exotika“. Jak uvádí např. respondent č. 2 *„Při citlivém vysvětlení ze strany učitele ještě před příchodem tohoto žáka do třídy – velmi pozitivně. Zpočátku jsou pro ostatní žáky spíše atrakcí a snaží se s nimi velmi brzy sblížit – dokonce se v tomto mezi sebou předhánějí.“*

Schopnost začlenění se do třídního kolektivu podle etnické příslušnosti

Jak uvedlo 66 % respondentů schopnost začlenění se do třídního kolektivu není závislá na příslušnosti k národnostní skupině, jen 34 % dotazovaných si myslí, že začleňování se dětí z minoritních skupin do třídního kolektivu je závislé na příslušnosti k národnostní skupině. Předpokládala jsem, a to se potvrdilo i v mnou zkoumaném vzorku pedagogů, že jako nejméně schopná se začlenit byla uváděna romská menšina. Důvod? Největší překážkou jsou jiné normy chování a návyky a to hlavně návyky hygienické. Jak uvádí např. respondent č. 11 *„Národnosti z asijského bloku se snaží více začlenit do majority, romské etnikum je méně snaživé, používám termín genetická lenost.“* nebo respondent č. 12 *„Děti z některých národnostních menšin musí překonávat více bariér – řeč, návyky, zvyklosti“*, respondent č. 27 *„I mezi dětmi působí předsudky, které převládají v rodině i v menšině, z které žák pochází.“*, respondent č. 15 *„Jsou menšiny, které se přizpůsobit chtějí!“* a respondent č. 18 *„Ve vztahu ke školním povinnostem a chování.“*

Překážky, které brání začleňování dětí z odlišného etnika do třídního kolektivu (podle příslušnosti ke konkrétní etnické skupině)

Z výsledků jasně vyplývá, že zatímco u romského etnika existují rozlišné překážky, které brání začlenění, viz Tabulka č. 3, u ostatních etnických skupin, pokud je nějaká překážka, je to většinou pouze neznalost českého jazyka. Vzhledem k tomu, jaký názor má česká majoritní populace na Romy obecně, není

výsledek nijak překvapující, spíše odráží celkové klima společnosti, na což poukazovaly i odpovědi na předešlé otázky.

K Romům převažuje v české majoritní společnosti postoj spíše odmítavý. Jde o důsledek špatné zkušenosti, ale pramení i z neochoty přijmout a tolerovat osoby s odlišnými hodnotami a jiným životním stylem (Vágnerová, 2008, s. 652).

Sklony k nepravdělnosti, živelnosti a nesystematičnosti jsou typickými znaky pro životní styl Romů, což se projevuje i v jejich vztahu k povinnostem. Nejsou schopni plánovat, budoucnost pro ně není příliš významná. Mají sklon k impulzivitě, jsou vázáni na přítomnost a neuvažují o budoucích důsledcích (Vágnerová, 2005, s. 313).

Jaké výchovné a vzdělávací strategie (postupy, metody a formy práce, aktivity) jsou využívány v případě, že dítě z odlišné etnické skupiny není kolektivem přijímáno

Různé výchovné a vzdělávací strategie, které pomáhají při začleňování dětí do kolektivu, využívá 61 % dotazovaných, 20 % nevyužívá žádné metody a 19 % respondentů uvedlo, že s těmito strategiemi nemá žádnou zkušenost, viz Graf č. 5. U odpovědi: „nemám zkušenost“, nelze přesně říci, zda pedagog nikdy nemusel tyto strategie využít nebo není o žádných zvláštních metodách informován.

Jako výchovné a vzdělávací strategie pro začleňování žáků z odlišné etnické skupiny byly nejčastěji uváděny strategie uvedené v Tabulce č. 4 a 5. Zarážející nebo alespoň hodna zamyšlení je skutečnost, že tak málo pedagogů uvedlo osobní příklad pedagoga. Ten je podle mne základním stavebním kamenem pro vytváření zdravého klimatu třídy a je určitou prevencí případných negativních jevů. Předpokládala jsem také, že budou učitelé více využívat mimoškolní aktivity, které mohou pomoci ke stmelení kolektivu (výlety, exkurze, návštěvy kulturních zařízení).

Jedná se ve své podstatě o metody multikulturní výchovy, která by měla prolínat celým vyučovacím procesem. Jak je ostatně i uváděno v ŠVP v průřezovém tématu multikulturní výchova.

Situace, ve kterých začínají pedagogové tyto strategie uplatňovat

Nevím, do jaké míry byly odpovědi zkresleny neochotou pedagogů zamyslet se nad tématem, ale hlavně odpovědi pedagogů 2. stupně nevyznívají příliš lichotivě. Na otázku: Kdy, nebo v jakých situacích začínáte tyto strategie uplatňovat?, neodpovědělo 18 % respondentů a 21 % nezačíná tyto strategie nikdy uplatňovat, 14 % dotazovaných tyto metody využívá pravidelně, 18 % preventivně a 29 % začíná tyto strategie využívat při problému, viz Graf č. 7. Je zde ovšem nutné připomenout, že na předchozí otázku, jaké výchovné a vzdělávací strategie využívají, 40 % respondentů odpovědělo, že žádné a v tomto případě jsou procenta odpovídající. Naopak na 1. stupni 17 % dotazovaných uplatňuje tyto strategie preventivně, 8 % pravidelně a 44 % při problému, viz Graf č. 6. Je příjemným zjištěním, že se učitelé věnují tomu, jak nejlépe pomoci těmto dětem při adaptaci na nové nebo jiné podmínky, než na jaké byly nebo jsou zvyklé, přesto ale 31 % učitelů 1. stupně tyto strategie uplatňovat nezačíná, viz Graf č. 6.

ŠVP a výchovně vzdělávací strategie pro začleňování dětí z odlišného sociokulturního prostředí do třídního kolektivu

Jen 49 % dotazovaných odpovědělo, že tyto strategie jsou součástí ŠVP. O jaké konkrétní strategie se jedná je podrobně rozepsáno v Tabulce č. 6 – 34 % respondentů odpovědělo, že situaci musí řešit sami. Jak tyto situace řeší, ukazuje Tabulka č. 7 – 17 % respondentů neodpovědělo.

V ŠVP samozřejmě není jednoznačně napsáno, jak se chovat v případě, kdy je žák jiné národnosti a není ostatními přijímán. Přesto se ale domnívám, že průřezové téma multikulturní výchova by mohlo být považováno za relevantní

výchovně vzdělávací strategii zabývající se tímto tématem. Přesto hlavně na 1. stupni je vidět, že pedagogové mají zájem a hlavně jsou lépe seznámeni s fungováním třídního kolektivu, že jsou tyto strategie součástí ŠVP napsalo 44 % respondentů, že tyto strategie nejsou součástí ŠVP a učitel musí situaci řešit sám označilo 47 % respondentů, 9 % dotazovaných neodpovědělo, viz Graf č. 8. U tohoto tématu mě nejvíce zaujalo, že 26 % pedagogů 2. stupně na tuto otázku neodpovědělo, 55 % dotazovaných odpovědělo, že tyto strategie jsou součástí ŠVP a 19 % uvedlo, že situaci musí řešit sami, viz Graf č. 9. Předpokládám, že je to dáno tím, že učitel 1. stupně tráví s žáky jednoho kolektivu více času, a proto má větší přehled o vztazích mezi spolužáky než učitel 2. stupně. Přesto si myslím, že 26 % u 2. stupně a celkových 17 % nezodpovězených otázek není nejlepší vizitkou pro pedagogy. I v případě, že nikdy nepotřebovali tyto strategie využít, měli by být informováni o tom, že něco jako multikulturní výchova existuje. Je ovšem možné, že je tato odpověď v této souvislosti nenapadla. Vyskytlo se ale i množství odpovědí, které poukazují na to, že mnohým pedagogům záleží na tom, aby třídní kolektiv fungoval co nejlépe a klima třídy dalo každému žákovi možnost vyniknout, realizovat se a hlavně se cítit příjemně, zažít pocit vlastní důležitosti a jedinečnosti.

V následující diskusi uvádím příklady z ŠVP naší školy. Uvádí se zde, že školské vzdělávací programy se věnují i vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, protože na školách se zvyšuje počet žáků z jazykově a kulturně odlišného prostředí. „U těchto žáků se zaměřujeme především na osvojení českého jazyka a seznámení s českým prostředím, jeho kulturními zvyklostmi a tradicemi. Na druhé straně pomáháme těmto žákům budovat vlastní identitu prostřednictvím upraveného vzdělávacího obsahu. Zaměřujeme se zejména na historii, kulturu a tradice jejich národnosti (ŠVP pro ZŠ 28. října 2733, Česká Lípa, 2007).“

Školské vzdělávací programy se věnují i rozvíjení klíčových kompetencí, konkrétně se v těchto případech jedná převážně o kompetence občanské a kompetence sociální a personální. Kompetence sociální a personální rozvíjí u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci vlastní a druhých. „Během

vzdělávání mimo jiné používáme skupinovou práci žáků, vzájemnou pomoc při učení. Sociální kompetence vyvozujeme na praktických cvičeních a úkolech (při tělesné výchově, na školách v přírodě apod.). Usilujeme o to, aby žáci prokázali schopnost střídat role ve skupině. Žáky vedeme k respektování společně dohodnutých pravidel chování, na jejichž formulaci se sami podílejí. Učíme je zároveň k odmítavému postoji ke všemu, co narušuje dobré vztahy mezi žáky (ŠVP pro ZŠ 28. října 2733, Česká Lípa, 2007).“

Kompetence občanské připravují žáky žít jako svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňující svá práva a plnící své povinnosti. „Ve třídních kolektivech žáci společně stanovují pravidla chování. V naší škole jsou respektovány individuální rozdíly, které mezi žáky existují. Při ozdravných pobytech v přírodě se žáci chovají jako zodpovědné osoby (ŠVP pro ZŠ 28. října 2733, Česká Lípa, 2007).“

Vliv věku dětí na využívání výchovně vzdělávacích strategií

U této otázky je zajímavý rozdíl mezi 1. a 2. stupněm. Na otázku, zda mění tyto strategie dle věku dětí, odpovědělo 52 % dotazovaných pedagogů z 1. stupně, že ano nebo spíše ano a 32 % odpovědělo, že ne nebo spíše ne, 16 % na otázku neodpovědělo, viz Graf č. 10. Učitelé 2. stupně odpovídali opačně, 56 % respondentů tyto strategie nemění nebo spíše nemění dle věku dětí, naopak strategie přizpůsobuje věku dětí 32 % dotazovaných, 12 % respondentů na otázku neodpovědělo, viz Graf č. 11.

Na 1. stupni více jak polovina dotazovaných mění tyto strategie podle věku dětí, zatímco na 2. stupni je tomu naopak. Na 1. stupni se pedagogové více zamýšleli nad tím, jak měnit tyto strategie s ohledem na věk. Soudím, že je to logická odpověď. Pedagogové 1. stupně ve většině případů stráví se stejnými dětmi pět let jejich života a musí se více přizpůsobit jejich rozumovému zrání.

V případě, že respondenti odpověděli kladně na otázku, zda mění tyto strategie dle věku dětí, měli i odpovědět na podotázku, jak tyto strategie konkrétně přizpůsobují věku dětí. V řadě případů ale zůstala tato otázka nevyplněna.

K tomuto tématu se vztahovala otázka rozhovoru, viz Příloha č. 2. Otázka: Měníte dle věku výchovné a vzdělávací strategie (postupy, metody a formy práce, aktivity) v případě, že není dítě z odlišné etnické skupiny kolektivem přijímáno?

Přesto, že v dotazníku odpovědělo na otázku, zda mění tyto strategie dle věku dětí kladně jen 43 % respondentů a stejný počet respondentů tyto strategie nepřizpůsobuje věku dětí, viz Graf č. 12, při rozhovoru pedagogové došli k závěru, že věk dětí zohledňují při všech prováděných činnostech. Nerozlišují ale konkrétní metody, které by byly vhodné pouze pro určitý věk. Dotazovaný č. 62 např. odpověděl: *„U mladších dětí si hrajeme společně a přehráváme si možné situace, u starších dětí využívám jejich rozumových schopností a podněcuji je k hledání vlastního řešení. Některé problémy lze s vyšším věkem rozvíjet více do hloubky, více o nich diskutovat, řešit různé situace.“* nebo dotazovaný č. 65 odpověděl: *„U mladších dětí více působím na city a snažím se k nim přistupovat tak, jak bychom chtěli, aby bylo jednáno s naším dítětem. Starší děti by už samy měly poznat, kdy nedodržely pravidla chování mezi sebou“.*

Využívání odlišných strategií v závislosti na příslušnosti k jednotlivým etnickým skupinám

U tohoto tématu není co komentovat, jasná odpověď ne, 71 % respondentů odpovědělo, že tyto strategie nemění podle příslušnosti k jednotlivým etnickým skupinám, 11 % respondentů tyto strategie mění a 18 % otázku nezodpovědělo, viz Graf č. 23. Uváděné odpovědi v případě, že pedagogové odpověděli ano, byly např.: nevím, je nutné pracovat s každým žákem individuálně, každá etnická skupina vyžaduje jiný přístup, jiné metody a nároky, podle mentality. Jak uvádí např. respondent č. 9 *„Podle jejich mentality, abych nezranila, ale postrčila, motivovala.“* a respondent č. 49 uvádí: *„Občas jsem se setkala s problémem u romských dětí, ale většinou to byly problémy, které se řešily už na 1. stupni. Snažila jsem se o spolupráci s rodinou.“*

Někteří pedagogové odpovídali, že děti nerozlišují podle příslušnosti k etnické skupině.

Spolupráce s rodinou při začleňování dítěte do třídního kolektivu

Rozhodující 14 %

Z jakého důvodu?

Respondenti například uváděli, že rodina je rozhodující v pomoci při plnění školních povinností, podpoře kamarádství v kolektivu. Uvádějí, že spolupráce s rodinou podporuje lepší a rychlejší začlenění do kolektivu, že podle rodiny poznáme chování dítěte.

Důležitá 63 %

Z jakého důvodu?

Zde učitelé uváděli jako důvod jednotné působení rodiny a školy, společný cíl rodiny a školy, pomoc a společné řešení problémů, konzultace pedagogů s rodiči, rodiče by měli vědět o problémech dětí ve škole, důvěra rodiny ve školu, znalost rodinných poměrů, rodič je pro dítě důležitá autorita a opora, rodina může pomoci začlenění do kolektivu. Jak uvádí například respondent č. 1 „*Je nutné domluvit se na pravidlech, která budou dodržována, vysvětlit a nastínit učební plán a co by žák měl zvládnout. Vytvořit příjemný, fungující vztah.*“

Spíše důležitá 15 %

Z jakého důvodu?

Respondenti uváděli, že záleží spíše na osobnosti dítěte, rodina by měla pomoci a poradit pouze v případech potíží, rodiče nejsou součástí kolektivu, rodina může pomoci s přípravou do školy a vytvářet dětem zázemí (vybavení, čistota, pomůcky).

Spíše nedůležitá 8 %

Z jakého důvodu?

Důležitá je vůle a snaha dítěte o začlenění, důležitá je práce třídního učitele. Jak uvádí např. respondent č. 2 „*Důležitá je především práce třídního učitele, důvěra žáků v popsání a vysvětlení situace ve třídě třídním učitelem, spolupráce*

s rodinou je důležitá pro vzájemnou důvěru třídního učitele a rodiny o správnosti řešení určitých situací.“

Nedůležitá 0 %

Nikdo z dotazovaných neuvedl, že by spolupráce s rodinou při začleňování dětí z minoritních skupin do třídního kolektivu byla nedůležitá.

U 61 % respondentů bylo uvedeno, že se tato spolupráce liší podle příslušnosti k národnostní skupině, viz Graf č. 21. Nejčastěji jmenovaná byla, jak se dalo předpokládat z výše uvedených výsledků šetření, romská rodina. Jako největší úskalí spolupráce byl uváděn např. nezájem o školu, špatná spolupráce s rodiči, kteří přislíbí pomoc, ale tu pak nedodrží, nejsou důslední, nejméně přizpůsobiví, rodiče neradi navštěvují školu, s rodinou je více práce (vysvětlování motivace). Ostatní jmenované národnostní menšiny – Vietnamci a Mongolové. U nich popisovali respondenti, že je spolupráce bezproblémová, problémem je pouze jazyková bariéra rodičů. Výsledek mě nepřekvapil, odlišný vztah ke vzdělání těchto minoritních skupin je uváděn i v odborné literatuře.

Postoj dítěte školního věku ke škole a ke vzdělání ovlivňuje názor rodičů, to znamená i etnická či sociální skupina k níž rodina patří. Vzdělání nemá pro lidi přicházející z různého prostředí stejnou hodnotu. To může být příčinou školního selhání těchto dětí. V rodinách emigrantů je možné setkat se s oběma extrémny ve vztahu ke školním výsledkům jejich dítěte. Pro některé lidi může být škola zcela bezvýznamná, protože řeší jiné problémy, ale může tomu být i naopak. Nadměrné zdůraznění hodnoty vzdělání bývá projevem snahy o lepší sociální postavení v nové zemi (Vágnerová, 2000, s. 112-113).

Důležitou hodnotou ve vietnamské kultuře je vzdělání. Rodiny mnohdy utratí za vzdělání dítěte veškeré prostředky. Rodina je jejich silnou životní hodnotou a velmi těsné jsou i vztahy mezi vzdálenějším příbuzenstvem. Učitelům, rodičům i starším sourozencům se musí prokazovat úcta (Šišková, 2001, s. 100-101).

Romové chápou školu odlišně. Romští rodiče mají ke škole často nedůvěru, která se přenáší na dítě a tuto nedůvěru je potřeba prolomit nebo

alespoň oslabit. Bez podpory rodičů nemají romské děti ani jejich učitel valnou naději na úspěch (Říčan, 1998, s. 109). Často vzdělání a školu chápou jako nutné zlo, nebo dokonce jako represí. K pedagogické veřejnosti a ke školským úřadům zauímají nedůvěřivý až nepřátelský vztah (Nečas, 2002, s. 111).

Multikulturní výchova a metody multikulturní výchovy a způsob jejich využití v praxi

88 % respondentů zná pojem multikulturní výchova, ale 12 % dotazníků bylo bez odpovědi (7 respondentů). Zde výsledek mluví sám za sebe, viz Graf č. 13. Není snad pochyb o tom, že by pedagog měl znát pojem multikulturní výchova. V souvislosti s tímto výsledkem by bylo možná zajímavé se zamyslet nad tím, jakým způsobem funguje vzdělávání budoucích učitelů na pedagogických fakultách i nad tím, jakým způsobem probíhá další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblastech, které se týkají multikulturní výchovy a témat spojených s problematikou odlišných etnik.

Multikulturní výchova je jedním z průřezových témat ŠVP a měl by se s ní proto ve své praxi setkat každý pedagog. Na otázku, jaké metody multikulturní výchovy využíváte v praxi, 68 % respondentů uvedlo, že využívá metody multikulturní výchovy, viz Tabulky č. 8 a 9 a 32 % pedagogů odpovědělo, že nevyžívá žádné metody, viz Graf č. 14. Důvodem může být skutečnost, že pedagogové všechny tyto postupy, metody, formy práce a aktivity ve své praxi využívají, jen jim uniklo, že se jedná o metody multikulturní výchovy.

Dále jsem ve svém šetření zjistila, že ve mnou zkoumaném vzorku pedagogů 48 % tyto metody nemění nebo spíše nemění, metody mění 40 % respondentů a 12 % respondentů na otázku neodpovědělo, viz Graf č. 15. V případě, že pedagogové mění tyto metody, je to nejčastěji podle věku dětí, konkrétní situace, schopností a zvládnutí učiva, atmosféry ve třídě, zájmů. Pouze jeden z respondentů odpověděl, že podle schopností komunikace v českém jazyce. Toto zjištění považuji za zajímavé, protože jsem předpokládala, že prostředky

multikulturní výchovy by se měly více přizpůsobovat věku dětí. Jak je ostatně uváděno i v ŠVP naší školy.

Multikulturní výchova je zařazena v ŠVP ve všech ročnících v různých předmětech s ohledem na věkovou skupinu, se kterou pedagog pracuje. Multikulturní výchova (konkrétně kulturní difference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita, principy sociálního smíru a solidarity) na 1. stupni je zařazena do různých předmětů. V 1. ročníku do českého jazyka a výtvarné výchovy, v 2. ročníku do prvouky, ve 3. ročníku do výtvarné výchovy, ve 4. ročníku jsou to předměty vlastivěda, český jazyk a výtvarná výchova a v 5. ročníku v předmětech vlastivěda, informatika a hudební výchova.

Žák se seznámí se základními lidskými právy, respektuje rovnost všech lidí, pochopí pojmy rasismus, xenofobie, diskriminace, rozpozná některé projevy lidské nesnášenlivosti, seznámí se s některými právy Všeobecné deklarace lidských práv a s Listinou základních práv a svobod, rozpozná porušování nebo ohrožování práv dětí a dospělých a ví, kam se obrátit, jsou-li práva porušována, vyjadřuje své postoje k morálce, mravnosti a svědomí člověka.

Na 2. stupni existuje mimo jiné přímo vyučovací předmět výchova k občanství. Žák se mimo jiné seznámí s jinými kulturami a etnickými skupinami, uvědomuje si spoluzodpovědnost týkající se zejména prostředí ve škole, života ve škole, pomoci spolužákům. Multikulturní výchova je zařazena do celé výuky i na 2. stupni ZŠ např. do anglického jazyka, zeměpisu, dějepisu, přírodopisu, hudební a výtvarné výchovy (ŠVP pro ZŠ 28. října 2733, Česká Lípa, 2007).

Přesto to není překvapivý výsledek. Graf č. 16 ukazuje na spíše negativní postoj některých pedagogů k ŠVP, 66 % respondentů si myslí, že zařazení multikulturní výchovy nemá žádný přínos pro jejich pedagogickou praxi a jen 34 % respondentů uvedlo, že smysl má. Je zde myslím zajímavé, že zatímco na 2. stupni jsou všichni respondenti informováni o tom, že je multikulturní výchova zařazena do ŠVP, na 1. stupni je to pouhých 73 %. Může to být způsobeno tím, že podle ŠVP učí pedagogové pouze třetím rokem, i tak by ale měli být informováni o změnách ve výchovně vzdělávacím procesu.

Naopak někteří pedagogové hodnotí zařazení multikulturní výchovy do ŠVP kladně. Obohacuje rozvoj osobnosti, pomáhá vytvářet lepší vztahy v kolektivu, děti se učí toleranci a respektu k menšinám a vzájemné spolupráci, lepšímu začleňování do nových kolektivů, získávání nových informací, nových zkušeností.

Moderní způsoby výuky (projekty) a různé nové aktivity, učí děti uvědomit si svůj původ a žít v multikulturní společnosti. Jak např. uvádí respondent č. 2 „*Možnost pochopení určitých zákonitostí v chování jednotlivých skupin.*“ nebo respondent č. 50 „*Naplňováním multikulturní výchovy se snažíme žáky vychovávat k vzájemné toleranci, respektu a spolupráci.*“ nebo respondent č. 6 „*Otevřeli jsem se světu, museli jsem takhle reagovat.*“ a respondent č. 49 uvádí toto „*Při výuce cizího jazyka zejména vyplyne zařazení multikulturní výchovy automaticky.*“

Projektové vyučování je jedním z charakteristickým rysů reformovaného školství a stalo se nedílnou součástí moderního vyučování, přináší ale s sebou i vyšší nároky na učitele. Jeho příprava a realizace si vyžaduje od učitelů vynaložení mnohem většího množství energie i času (Morkes, 2009).

„Projektová výuka předpokládá stanovení konkrétního cíle a promyšlený postup činností, které nás k němu přivedou. Ve výchovně vzdělávacím projektu to také znamená nabídnout dětem prožívat skutečné životní role, být v kontaktu s reálným životem, řešit konkrétní existující problémy, setkávat se s různými lidmi (Kašová, 2009).“

Jedná se o společné promýšlení, diskusi a hledání řešení směřující k dosažení konkrétního cíle. Žáci k jeho získání či ověření informací používají všechny dostupné informační zdroje (encyklopedie a slovníky, odborné publikace, časopisy, internet, učebnice, ale i konzultace s odborníky prostřednictvím osobního setkání, telefonu či e-mailu) (Kašová, 2009).

Na otázku, zda někdy absolvovali nějaký seminář nebo kurz na téma multikulturní výchovy nebo začleňování dětí z odlišného sociokulturního prostředí, odpovědělo 32 % respondentů ano a 58 % učitelů odpovědělo, že se nezúčastnili a ani nemají zájem o tento druh seminářů. Může to být způsobeno

nezájmem o toto téma nebo mohou mít pedagogové pocit, že by se nedozvěděli nic nového, zajímavého. Jen 10 % učitelů totiž odpovědělo, že by se rádi zúčastnili semináře nebo kurzu na toto téma.

Z uvedených odpovědí i z určitých reakcí učitelů na můj dotazník i z rozhovoru vyplývá, že někteří mají pocit, že je dětem z odlišného sociokulturního prostředí věnována až přehnaná pozornost. 96 % respondentů odpovědělo, že na jejich škole je dětem z odlišného sociokulturního prostředí věnována dostatečná pozornost.

Náročnost přípravy na vyučování v případě, že je ve třídě přítomen žák z odlišné minoritní skupiny

Odpověď na tuto otázku byla pro mě překvapivá. Předpokládala jsem, že v případě, že je ve třídě přítomen žák z odlišné minoritní skupiny, bude příprava náročnější, zvláště pokud žák neovládá český jazyk. Může to být způsobeno tím, že ne všichni pedagogové se setkali s žákem, který vyžadoval zvláštní péči. U tohoto tématu byl podstatný rozdíl mezi 1. a 2. stupněm. Zatímco na 1. stupni 49 % respondentů uvedlo, že se liší náročnost přípravy na vyučování v případě, že je ve třídě přítomen žák z odlišné sociokulturní skupiny, na 2. stupni je to pouze 27 %, viz Grafy č. 17 a 18, zbytek dotazovaných uvedl, že se náročnost přípravy neliší nebo spíše neliší.

Odlišnost náročnosti přípravy podle příslušnosti žáka k národnostní skupině

Vyšel téměř stejný výsledek jako u předešlého tématu s minimálním rozdílem v procentech. Je to poněkud překvapující výsledek, očekávala jsem, že pedagogové budou odlišovat náročnost příprav v případě, že je ve třídě například žák, který nerozumí českému jazyku. Stejně jako u předešlého tématu je ale možné, že se v mnou zkoumaném vzorku pedagogové s žáky různých etnik nesetkali.

Přijímání dětí z jiné sociokulturní skupiny podle věku a ročníku nástupu do školy

Jako nejvhodnější byl respondenty nejčastěji uváděn předškolní věk, ten uvedlo 45 % dotazovaných a mladší školní věk, ten uvedlo 38 % dotazovaných, ostatní neví, nebo si myslí, že není rozdíl ve věku, viz Graf č. 19. Je zajímavé, že většina učitelů 1. stupně se domnívá, že nejlepší je předškolní věk a učitelé 2. stupně mladší školní věk. Důležitý je i ročník nástupu do školy, 52 % dotazovaných ho považuje za důležitý, 29 % dotazovaných nevidí žádný rozdíl a 19 % na otázku neodpovědělo, viz Graf č. 20. Mezi uváděnými důvody byl např. argument, že mladší dítě se lépe zařadí, více se stírají rozdíly (materiální, komunikační). Jak uvádí např. respondent č. 59 *„Stojí na stejném startu, nejlépe hned v první třídě.“* nebo respondent č. 1 *„S vyšším věkem se díky jazykové bariéře začleňují do nižšího ročníku což bývá problém při začlenění.“* nebo respondent č. 11 *„Nejllepší je pokud navštěvují přípravné ročníky a různá centra, pak bývají lépe připraveni na školu.“* nebo respondent č. 16 *„Mladší děti přijímají ostatní obecně lépe, mladší děti se lépe začleňují do kolektivu.“* nebo respondent č. 17 *„Mladší děti nejsou ovlivněné předsudky rodiny.“* a respondent č. 10 *„Čím starší děti, tím se hůře začleňují.“*

U této otázky, zda je rozdíl v přijímání dětí z jiné sociokulturní skupiny podle ročníku nástupu do školy, bylo velké procento nevyplněných odpovědí (19 %), viz Graf č. 20. Je možné, že respondenti ne zcela porozuměli otázce.

3.5 Shrnutí výsledků praktické části

Předpoklad č. 1 byl potvrzen. 61 % respondentů v mnou zkoumaném vzorku využívá výchovně vzdělávací strategie v případě, že dítě z odlišné sociokulturní skupiny není kolektivem přijímáno, 20 % dotazovaných nevyužívá žádné metody, viz Graf č. 5. Jen 27 % respondentů tyto strategie nezačíná

uplatňovat nikdy, 37 % dotazovaných tyto strategie uplatňuje při problému, 17 % preventivně a 11 % pravidelně, viz Graf č. 22. Pojem multikulturní výchova zná 88 % respondentů, viz Graf č. 13 a 68 % dotazovaných metody multikulturní výchovy ve své praxi využívá, viz Graf č. 14. Spolupráci s rodinou při začleňování dětí do kolektivu považuje 77 % respondentů za rozhodující nebo důležitou.

Tyto strategie mění dle věku dětí 43 % respondentů. Předpoklad č. 2 byl tedy potvrzen, ale těch, kteří strategie nemění, je stejné množství, viz Graf č. 12. Je zde výrazný rozdíl mezi 1. a 2. stupněm ZŠ. Zatímco na 2. stupni přizpůsobuje tyto strategie věku dětí pouze 32 %, na 1. stupni je jich 52 %, viz Grafy č. 10 a 11. Na otázku, zda mění metody multikulturní výchovy a proč, 40 % respondentů odpovědělo, že ano a 48 % respondentů metody multikulturní výchovy nemění, viz Graf č. 15. Nejčastěji uváděným důvodem byl věk žáků, u této otázky nebyl větší rozdíl mezi 1. a 2. stupněm. Výrazný rozdíl mezi 1. a 2. stupněm nebyl ani u otázek týkajících se výchovně vzdělávacích strategií využívaných v případě, že žák z odlišného etnika není kolektivem přijímán i metod multikulturní výchovy, viz Tabulky č. 4, 5, 8, 9.

Předpoklad č. 3 byl vyvrácen. V mém šetření jen 11 % respondentů odpovědělo, že tyto strategie mění dle příslušnosti žáka k jednotlivým sociokulturním skupinám, viz Graf č. 23. Metody multikulturní výchovy mění 40 % respondentů, viz Graf č. 15. Nikdo z dotazovaných ale neodpověděl, že mění tyto metody podle příslušnosti k sociokulturní skupině. Na otázku, zda se odlišuje náročnost přípravy podle příslušnosti žáka k sociokulturní skupině, jen 39 % respondentů odpovědělo, že se náročnost přípravy odlišuje, 61 % se domnívá, že se neodlišuje, viz Graf č. 24.

Pouze u jediné otázky byla uvedena rozdílnost v příslušnosti k sociokulturní skupině, a to v případě spolupráce s rodinou, kde 61 % dotazovaných odpovědělo, že tato spolupráce se odlišuje podle příslušnosti k národnostní skupině, viz Graf č. 21.

Nejčastěji uváděná minoritní skupina byla romská a vietnamská. Mezi dalšími uváděnými národnostmi byli Mongolové, Ukrajinci, Rusové, Rumuni, Bulhaři, obyvatelé bývalé Jugoslávie, Arméni, Kazaši, také Američanka a Němec.

4 Závěr

Cílem této práce bylo zjistit uplatňování výchovně vzdělávacích strategií pro začleňování dětí z minoritních skupin do kolektivu. Technikou dotazování a na základě šetření, které jsem provedla, bylo zjištěno, že v mnou zkoumaném vzorku respondentů jsou uplatňovány výchovně vzdělávací strategie pro začleňování dětí z minoritních skupin do kolektivu ZŠ. Cíl práce byl naplněn a hlavní předpoklad práce, že při přítomnosti žáka z odlišné sociokulturní skupiny ve třídě jsou uplatňovány výchovně vzdělávací strategie, které napomáhají začleňování tohoto žáka do kolektivu, byl potvrzen.

Hypotéza, ve které jsem předpokládala, že tyto strategie se liší dle věku dětí byla potvrzena, ale další hypotéza, ve které jsem předpokládala, že učitelé tyto strategie mění dle sociokulturních specifik minoritní skupiny, byla vyvrácena. Důvodem by snad mohla být skutečnost, že ne všichni pedagogové byli ochotni se nad daným tématem hlouběji zamýšlet. Usuzuji tak z odpovědí na otázky v dotazníku i podle reakcí některých respondentů na tento dotazník a také z rozhovoru, který jsem s pedagogy vedla. Podle nich se jedná o nezajímavé, okrajové téma, se kterým není nutné se příliš zabývat, jak je patrné i z procenta návratnosti rozdaných dotazníků. Jejich reakce byly pro mne podnětem k zamyšlení se nad otázkou, proč tomu tak je. Jsem přesvědčena, že pedagogové by měli pracovat se svými postoji.

Jak vyplývá z teoretických východisek i z výsledků šetření, existují překážky, které brání začleňování dětí z minoritních skupin do kolektivu. A učitel, jako žáky uznávaná autorita, by měl být informován o způsobech, jak zabránit tomu, aby situací, kdy nejsou děti přijímány do kolektivu bylo co nejméně. Z výsledků šetření by se mohlo zdát, že to může být způsobeno např. tím, že nejčastěji zmiňované bylo romské etnikum, kterému je podle některých věnována až přehnaná pozornost, která však nevede k žádnému zásadnímu řešení.

Určitým nedostatkem by mohla být i neinformovanost pedagogů týkající se multikulturní výchovy a jejího zařazení do ŠVP. To může být způsobeno ne

zcela kladným vztahem pedagogů k ŠVP, které podle některých respondentů nepřineslo nic nového a podnětného.

Objevily se ale i zajímavé názory a myšlenky, které poukazují na skutečnost, že učitelé jsou otevřeni novým zkušenostem a trendům a nejsou lhostejní ke změnám ve společnosti.

5 Navrhovaná opatření

Je mi jasné, že nejsem kompetentní k tomu, abych zde navrhovala opatření, která by mohla přispět k vyřešení této složité otázky. Určitým řešením by mohlo být zlepšení informovanosti učitelů o inovačních metodách a aktivitách moderního vyučování. Aby mohli pedagogové tyto výchovně vzdělávací strategie využívat, musí je v první řadě znát. K domněnce, že pedagogové nejsou o těchto strategiích dostatečně informováni, mě vede i skutečnost, že mým šetřením byla vyvrácena hypotéza, která předpokládala, že tyto strategie se liší dle sociokulturních specifíků minoritní skupiny.

Jak bylo již několikrát zmiňováno, osobnost pedagoga a jeho osobní příklad je důležitou součástí toho, jak budou děti z odlišného etnika dětmi z majoritní společnosti přijímány. Jak je patrné z praktické části práce, nejvíce zmiňovaná v souvislosti s různými problémy byla romská minorita. Postoje některých pedagogů k této minoritě byly z větší části záporné. Pedagogové by vždy měli zachovávat nestrannost a neměli by se nechat ovlivnit negativním postojem společnosti vůči Romům nebo svými předchozími negativními zkušenostmi s nimi. Měli by se zamyslet nad svými postoji a pokusit se změnit své zažité stereotypy, snažit se získávat nové zkušenosti a poznatky a být dětem i jejich rodičům příkladem.

Důležitá je nejen touha po poznání něčeho nového, ale i motivace a to jak pro děti, tak pro dospělé. Nikdy nedosáhneme žádného výsledku tím, že budeme druhé nutit k něčemu, o co nemají sami zájem. Je také možné, že je to dáno i složením pedagogického sboru, které vykazuje jen malé procento mladých učitelů, kteří, jak předpokládám, jsou více otevřenější novým trendům, než jejich starší kolegové. Ale jak dosáhnout toho, aby bylo toto téma pro učitele atraktivnější, by bylo tématem na další práci.

Podle mne mohou být zajímavým zpestřením vyučování například projektové dny, které by se mohly týkat poznávání a prolínání jednotlivých kultur a obohatit tak všechny, jak děti tak dospělé o nové zážitky a zkušenosti. V této

souvislosti mě napadlo, že by mohlo být zajímavé, pokusit se takový projekt navrhnout a zrealizovat.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HAVLÍK, Radomír - KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HOŘAVOVÁ, Barbora. *Nečitelní cizinci. Jak se (ne)píše o cizincích v českém tisku*. Praha: Multikulturní centrum Praha, o.s., 2003. ISBN 80-239-1137-6.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras. Můžeme se domluvit*. 3. nezměněné vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci - Vydavatelství, 1998. ISBN 80-7067-905-0.

JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-749-3.

KARNSOVÁ, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.

LANG, Greg - BERBERICHOVÁ, Chris. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.

NAVRÁTIL, Pavel a kolektiv. *Romové v české společnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.

NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 5. doplněné vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0497-4.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*. 2. rozšířené vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-280-5.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, spol. s r.o., 2000. ISBN 80-7169-528-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémových dětí a mládeže*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000. ISBN 80-7083-378-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum - nakladatelství Univerzity Karlovy, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy obecné psychologie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-283-8.

KAŠOVÁ, Jitka. O projektech a projektové výuce. *Moderní vyučování*, listopad 2009, roč. VIII, č. 9/2009, s. 6 – 7. ISSN 1211-6858.

MORKES, František. Projekty a projektová výuka. *Moderní vyučování*, listopad 2009, roč. VIII, č. 9/2009, s. 10-11. ISSN 1211-6858.

CASTILLO, Joan Joseph. *Snowball sampling*. [online]. [cit. 2009-12-18]. Dostupné z: <http://www.experiment-resources.com/snowball-sampling.html>

Integrace cizinců [online]. [cit. 2009-10-24].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/integrace-cizincu>

Klíčové kompetence a Výchovné a vzdělávací strategie [online]. [cit. 2010-03-01].

Dostupné z: <http://www.vrk.cz/help/uzivatel/ch10s01.html>

Kulturní antropologie [online]. [cit. 2009-12-03]. Dostupné z:

<http://www.maturita.cz/referaty/referat.asp?id=7310>

KUSÁ, Olga. *Musíme brát v úvahu specifika každé školy, kterou posuzujeme*, 5. 10. 2009. [online]. [cit. 2009-12-18]. Dostupné z:

<http://www.ferovaskola.cz/blog/olga-kusa-53/musime-brat-v-uvahu-specifika-kazde-skoly-kterou-posuzujeme--121.html>

Národnostní menšiny a školství [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009 [cit. 2009-10-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodnostni-mensiny-a-skolstvi-multikulturalita>

Podpora inkluzivního vzdělávání v rámci projektu Férová škola [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009 [cit. 2009-10-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/podpora-inkluzivniho-vzdelavani-v-ramci-projektu-ferova>

Pozice romské minority ve vzdělávacím systému v České republice – přepis (29. 9.) z 1. 11. 2006 [online]. [cit. 2009-10-25].

Dostupné z: http://www.dzeno.cz/?c_id=11863

Průřezová témata [online]. [cit. 2010-01-03].

Dostupné z: <http://www.scio.cz/skoly/rvp/odstavec.asp?odstavecID=1470>

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Legislativní a pedagogické dokumenty platné pro přípravné třídy ZŠ ze dne 14. 8. 2007* [online]. [cit. 2009-09-22].

Dostupné z: <http://www.rvp.cz/clanek/727/1552>

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Multikulturní výchova* [online]. [cit. 2009-10-25].

Dostupné z: <http://www.multikultura.cz/multikulturni-vychova/vychozi-pojmy/multikulturni-vychova/>

Výchovné a vzdělávací strategie [online]. [cit. 2009-10-24]. Dostupné z: http://eamos.pf.jcu.cz/amos/kat_ang/externi/kat_ang_0838/RVP_kompetence_a_strategie_ve_vyuze_AJ_ukazky_formulaci.doc

14 423/99-22. *Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009 [cit. 2009-10-24]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/DS_MP1442399_22proti_rasismu_xenofobii_intoleranci.pdf

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb., 10. 11. 2004, Praha, (Sbírka zákonů České republiky). s. 10266, 10267, 10268, 10277.

Školský vzdělávací plán pro Základní školu Česká Lípa, 28. října 2733, příspěvková organizace „*Všichni nemohou být nejlepší, ale úspěšný může být každý*“, 2007.

Školský vzdělávací plán pro Základní školu Česká Lípa, 28. října 2733, příspěvková organizace-přípravný ročník „*Jsem človíček zvědavý i hravý*“, 2007.

Úspěšné cesty ke vzdělávání dětí ze sociokulturně odlišného prostředí (09-05-12-59), Celostátní seminář, Praha, 26. 11. 2009, pořádaný Národním institutem pro další vzdělávání.

Liga lidských práv, Výroční zpráva 2008, Editor: Magda Kucharičová, 2009.

7 Přílohy

Příloha č. 1 - Dotazník

Začleňování dětí z minoritních skupin do kolektivu

1. Pohlaví

muž

žena

2. Věk

3. Délka praxe

4. Na kterém stupni ZŠ vyučujete?

1. stupeň

2. stupeň

5. Jakým způsobem pocítujete přítomnost žáka z odlišné sociokulturní skupiny ve třídě?

6. Odlišuje se podle vás schopnost začlenění se do kolektivu podle příslušnosti k národnostní skupině?

Ano

Jak?

Spíše ano

Jak? _____

Spíše ne

Ne

7. Jak podle vás vnímají děti přítomnost žáka z minoritní skupiny?

8. Jak jsou přijímány děti z jiného etnika ostatními dětmi z majoritní skupiny?

9. Co je podle vás největší překážkou při začleňování dětí do třídního kolektivu (podle příslušnosti ke konkrétní etnické skupině)?

a) Rom

b) Vietnamec

c) Ukrajinec

d) Mongol

e) Jiná etnická skupina, se kterou jsem se ve své praxi setkala:

10. Jaké výchovné a vzdělávací strategie (postupy, metody a formy práce, aktivity) využíváte v případě, že dítě z odlišné etnické skupiny není kolektivem přijímáno?

11. Kdy nebo v jakých situacích začínáte tyto strategie uplatňovat?

12. Jsou tyto strategie součástí ŠVP?

Ano

Jaké? _____

Ne, musím situaci řešit sám

Jak? _____

13. Měníte tyto strategie podle věku dětí?

Ano

Jak? _____

Spíše ano

Jak? _____

Spíše ne

Ne

14. Měníte tyto strategie podle příslušnosti žáků k jednotlivým etnickým skupinám?

Ano

Jak? _____

Spíše ano

Jak? _____

Spíše ne

Ne

15. Jak je podle vás důležitá spolupráce s rodinou při začleňování dítěte do třídního kolektivu?

Rozhodující

Důležitá

Spíše důležitá

Spíše nedůležitá

Nedůležitá

Z jakého důvodu?

16. Odlišuje se tato spolupráce s rodinou podle příslušnosti k národnostní skupině?

Ano

Jak? _____

Spíše ano

Jak? _____

Spíše ne

Ne

17. Co je pro vás multikulturní výchova?

18. Jaké metody multikulturní výchovy využíváte v praxi?

19. Měníte tyto metody? Podle čeho?

Ano

Jak?

Spíše ano

Jak?

Spíše ne

Ne

20. Jste informováni o tom, že multikulturní výchova je zařazena do RVP (ŠVP)?

Ano

Ne

21. Má toto zařazení multikulturní výchovy do ŠVP podle vás nějaký přínos pro vaši praxi?

Ano

Jaký?

Spíše ano

Jaký?

Spíše ne

Ne

22. Absolvovali jste někdy nějaký seminář nebo kurz na téma multikulturní výchovy, nebo začleňování dětí z odlišného sociokulturního prostředí do kolektivu?

Ano

Ne, ale rád(a) bych se zúčastnil(a)

Ne

23. Liší se náročnost přípravy na vyučování v případě, že je ve třídě přítomen žák z odlišné minoritní skupiny?

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

24. Odlišuje se náročnost přípravy podle příslušnosti žáka k národnostní skupině?

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

25. Co vnímáte jako největší překážku při výuce? -

a) Rom

Neznalost jazyka

Odlišný vztah ke vzdělání, zájem o studium

Uznávání autority učitele, učitelky

Spolupráce s rodinou

Jiné: _____

b) Vietnamec

Neznalost jazyka

Odlišný vztah ke vzdělání, zájem o studium

Uznávání autority učitele, učitelky

Spolupráce s rodinou

Jiné: _____

c) Ukrajinec

Neznalost jazyka

Odlišný vztah ke vzdělání, zájem o studium

Uznávání autority učitele, učitelky

Spolupráce s rodinou

Jiné: _____

d) Mongol

Neznalost jazyka

Odlišný vztah ke vzdělání, zájem o studium

Uznávání autority učitele, učitelky

Spolupráce s rodinou

Jiné: _____

e) Jiná etnická skupina, se kterou jsem se ve své praxi setkal(a):

Neznalost jazyka

Odlišný vztah ke vzdělání, zájem o studium

Uznávání autority učitele, učitelky

Spolupráce s rodinou

Jiné: _____

26. Která věková skupina dětí podle vás nejlépe přijímá do svého kolektivu děti z jiných kultur?

27. Je rozdíl v přijímání dětí z jiné sociokulturní skupiny podle ročníku nástupu do školy?

Ano

Jaký? _____

Spíše ano

Jaký? _____

Spíše ne

Ne

28. Je podle vás ve vaší škole věnována dostatečná pozornost problémům dětí z odlišného sociokulturního prostředí?

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

Příloha č. 2 - Rozhovor

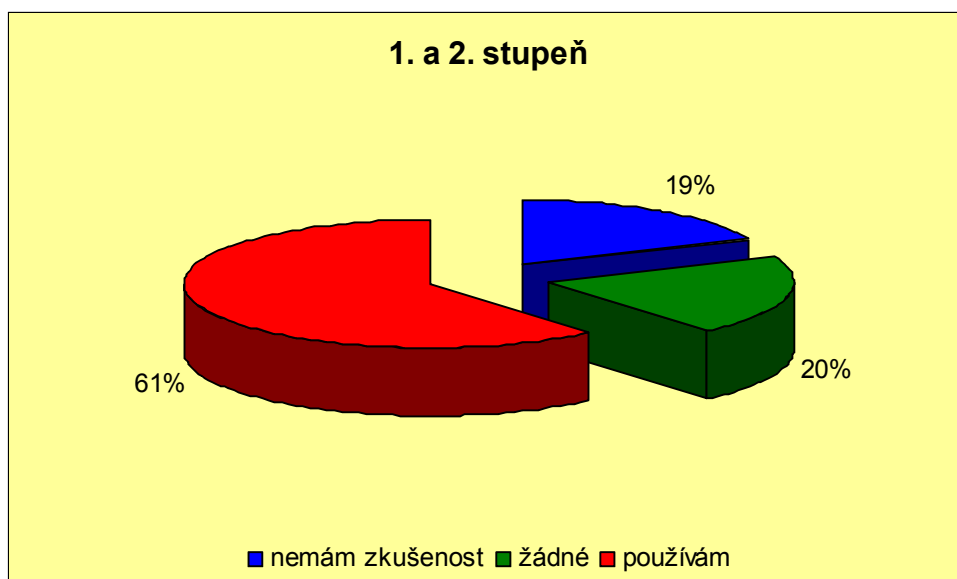
Podklad pro rozhovor

Otázka: Měníte dle věku výchovné a vzdělávací strategie (postupy, metody a formy práce, aktivity) v případě, že není dítě z odlišné etnické skupiny kolektivem přijímáno?

Příloha č. 3 - Grafy

Graf. č. 5

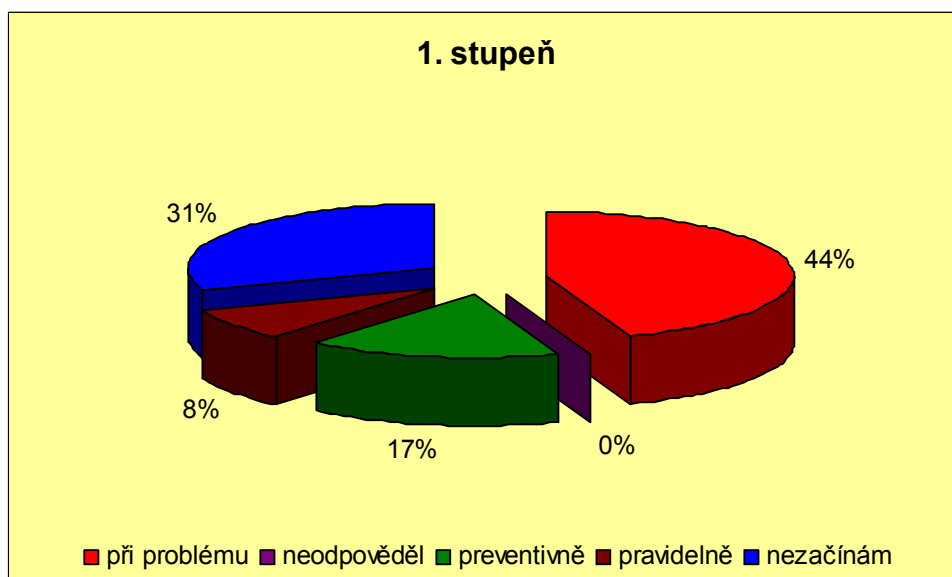
Otázka č. 10: Jaké výchovné a vzdělávací strategie (postupy, metody a formy práce, aktivity) využíváte v případě, že dítě z odlišné etnické skupiny není kolektivem přijímáno?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf. č. 6

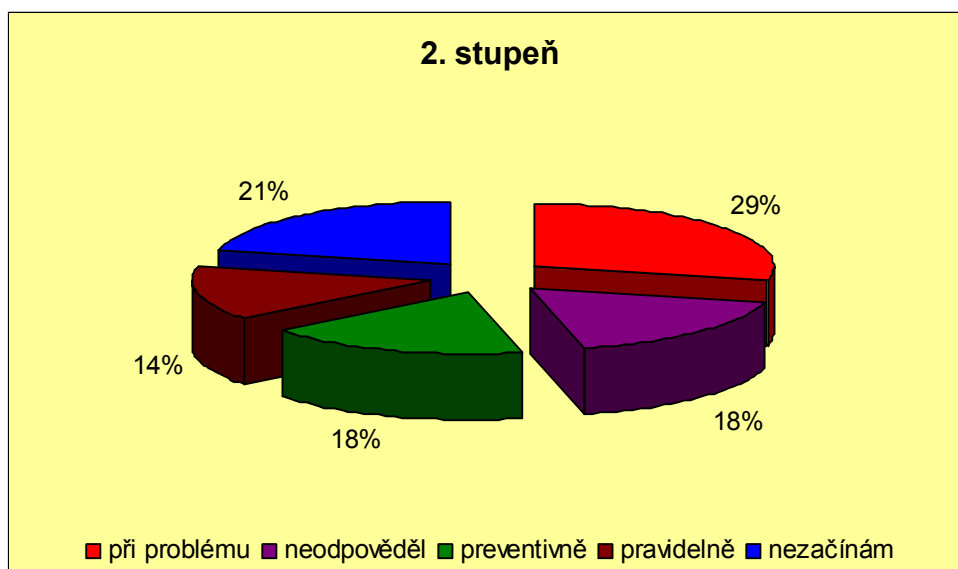
Otázka č. 11: Kdy nebo v jakých situacích začínáte tyto strategie uplatňovat?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf. č. 7

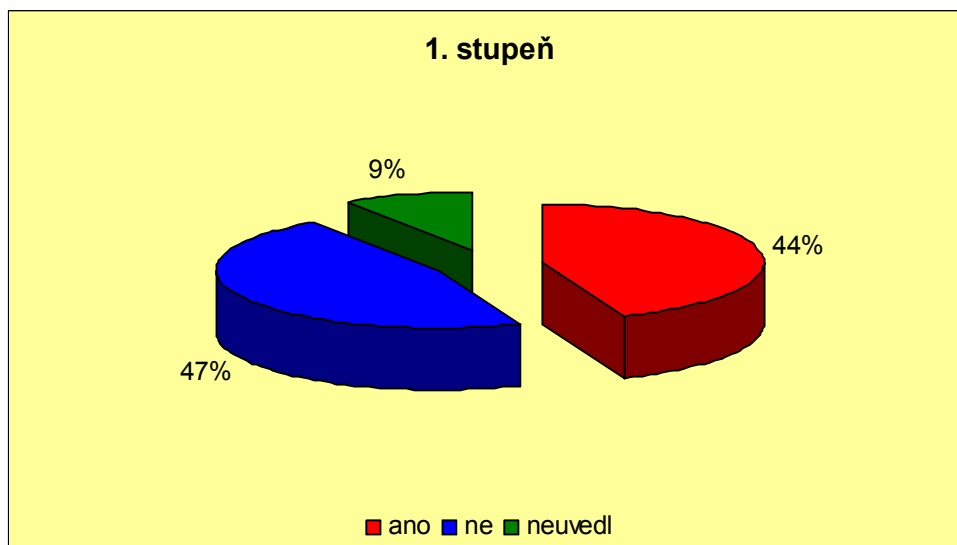
Otázka č. 11: Kdy nebo v jakých situacích začínáte tyto strategie uplatňovat?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 8

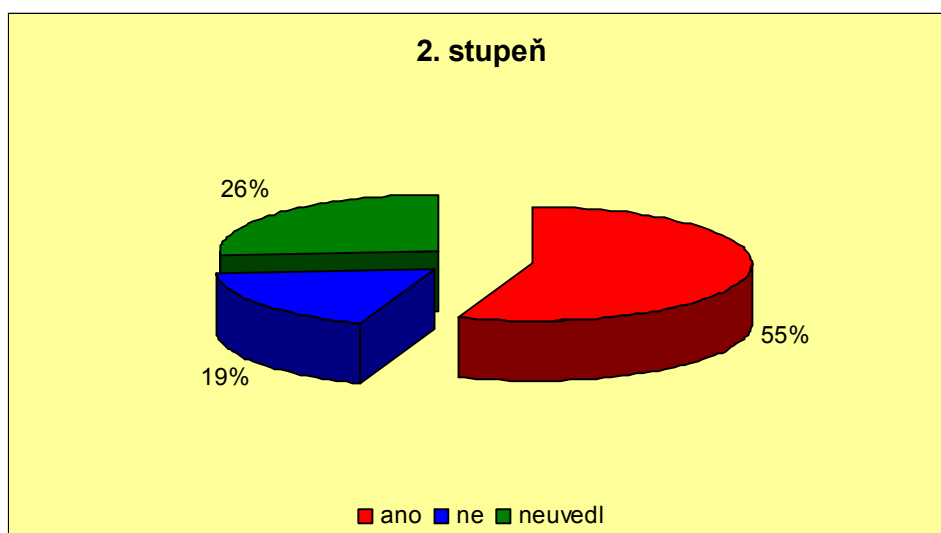
Otázka č. 12: Jsou tyto strategie součástí ŠVP?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 9

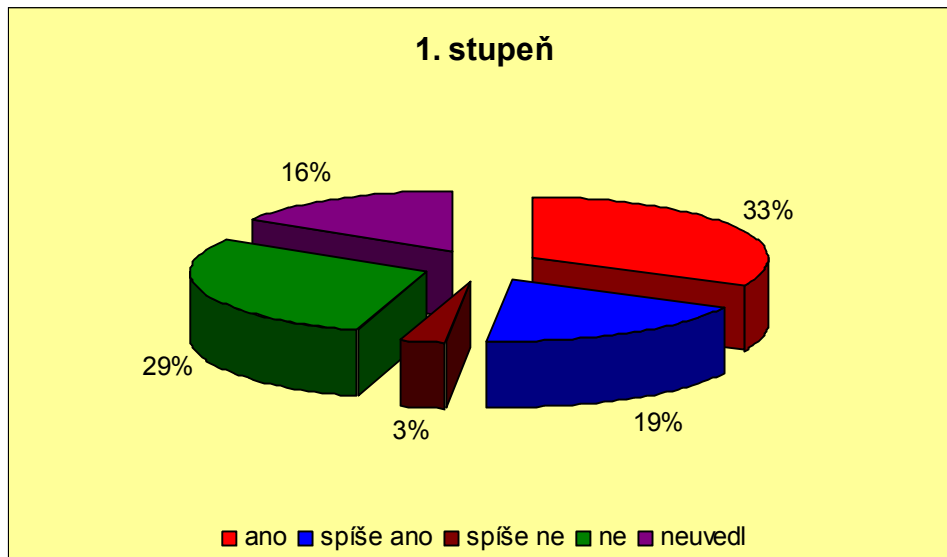
Otázka č. 12: Jsou tyto strategie součástí ŠVP?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 10

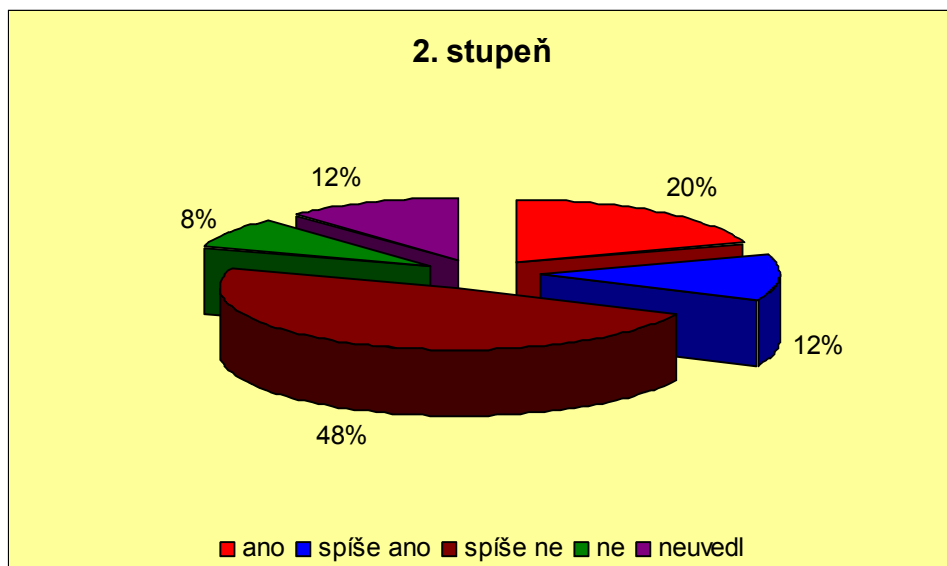
Otázka č. 13: Měníte tyto strategie dle věku dětí?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 11

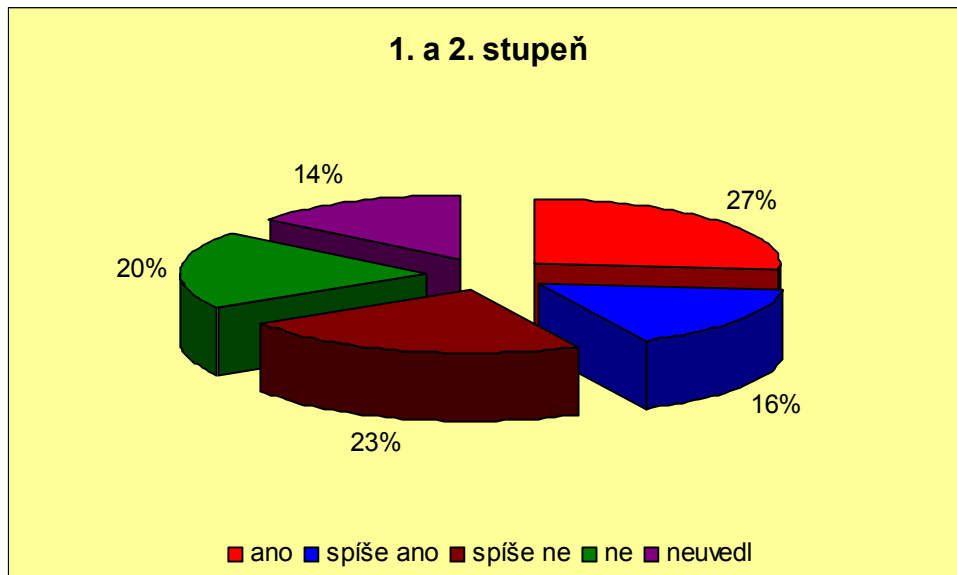
Otázka č. 13: Měníte tyto strategie dle věku dětí?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 12

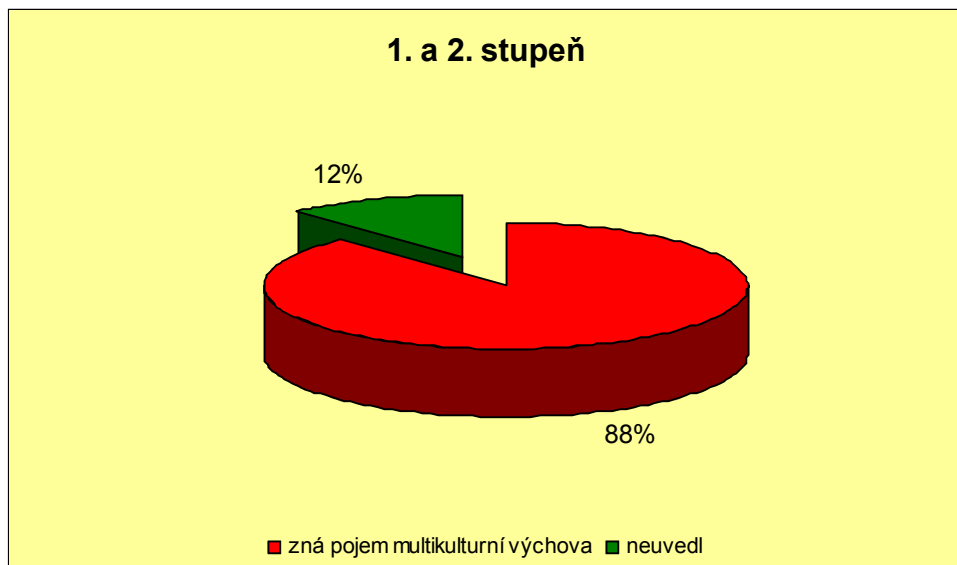
Otázka č. 13: Měníte tyto strategie dle věku dětí?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 13

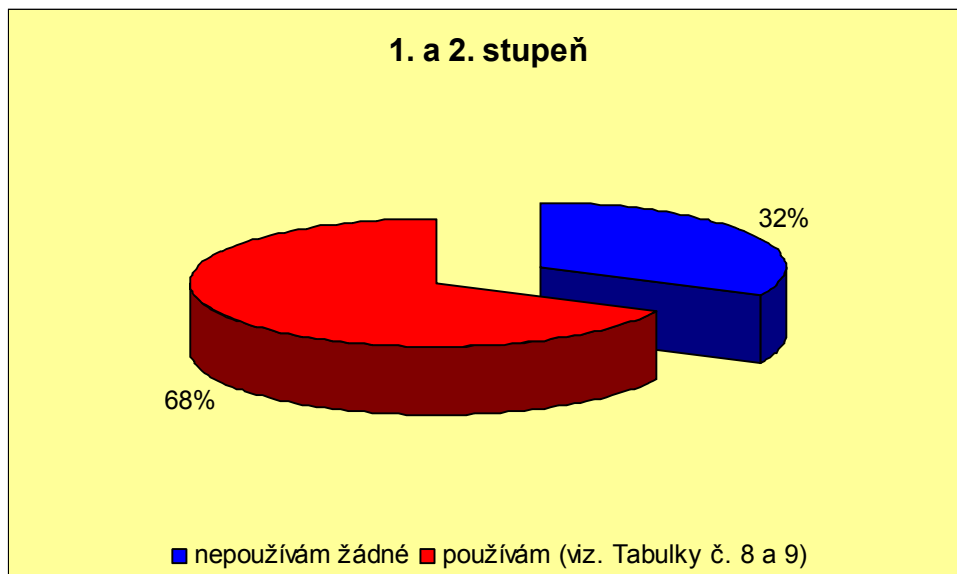
Otázka č. 17: Co je pro vás multikulturní výchova?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 14

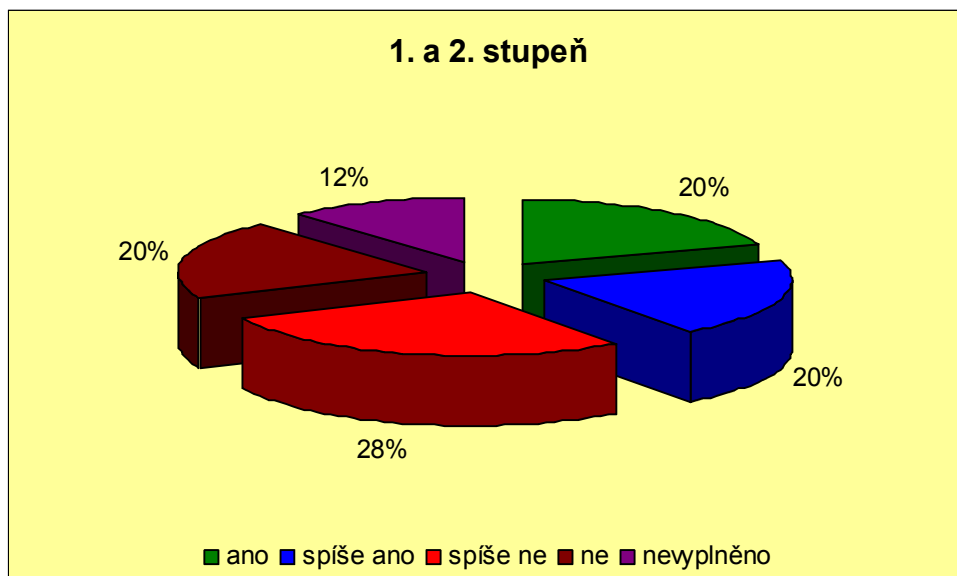
Otázka č. 18: Jaké metody multikulturní výchovy využíváte v praxi?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 15

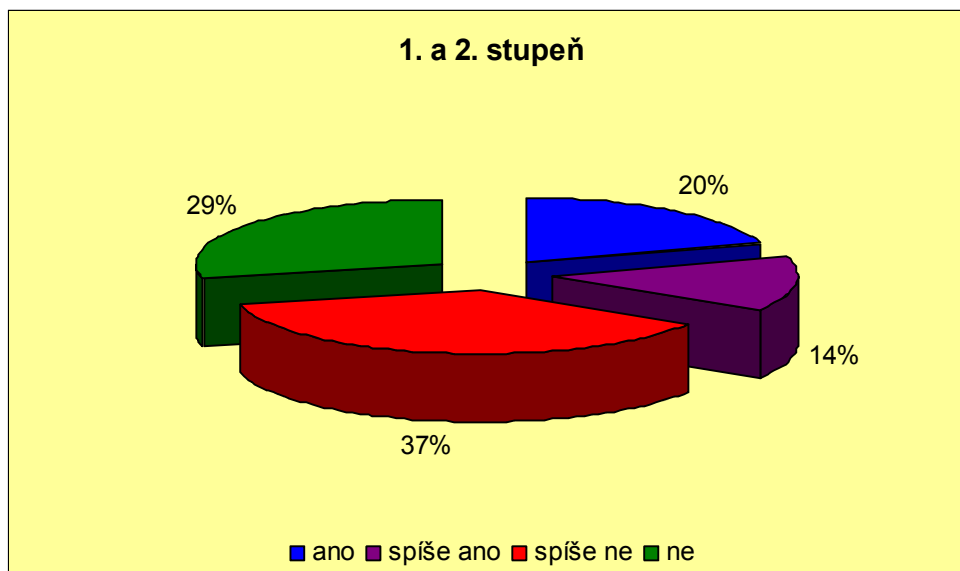
Otázka č. 19: Měníte metody multikulturní výchovy? Podle čeho?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 16

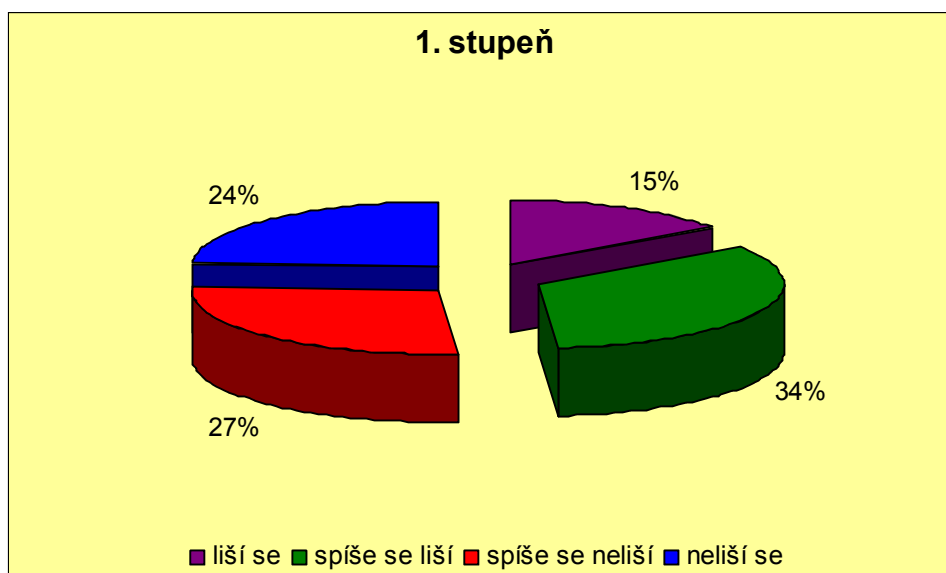
Otázka č. 21: Má zařazení multikulturní výchovy do ŠVP podle vás nějaký přínos pro vaši praxi?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 17

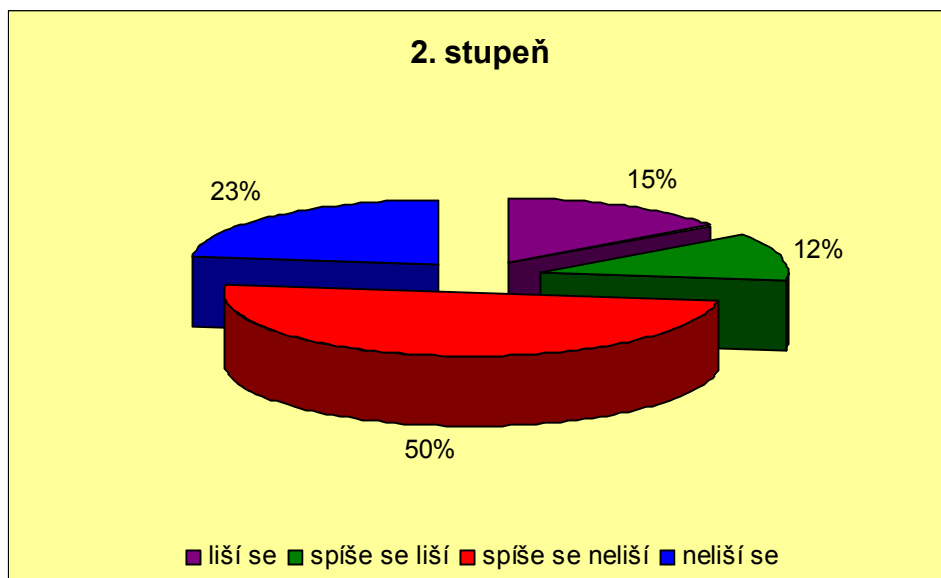
Otázka č. 23: Liší se náročnost přípravy na vyučování v případě, že je ve třídě přítomen žák z odlišné minoritní skupiny?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 18

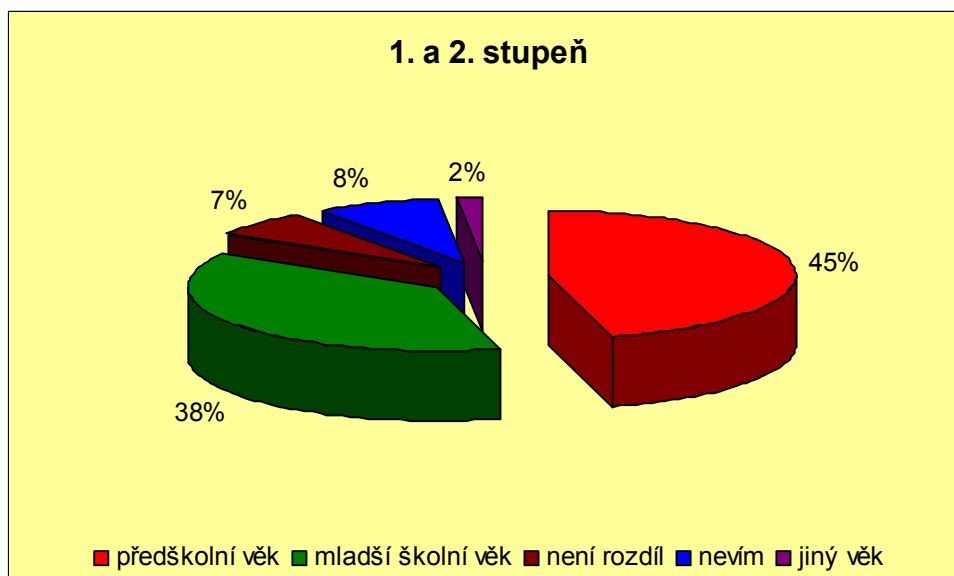
Otázka č. 23: Liší se náročnost přípravy na vyučování v případě, že je ve třídě přítomen žák z odlišné minoritní skupiny?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 19

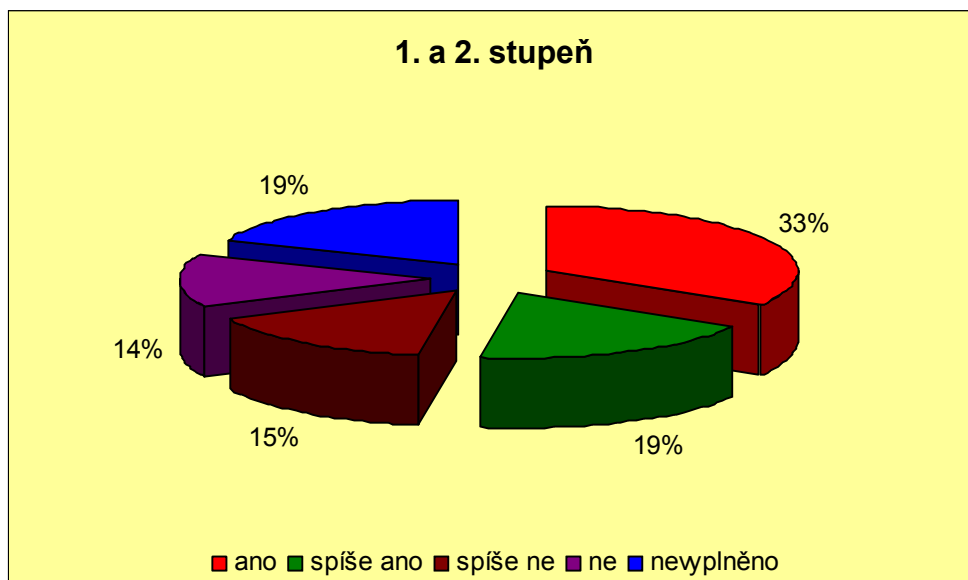
Otázka č. 26: Která věková skupina podle vás nejlépe přijímá do svého kolektivu děti z jiných kultur?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 20

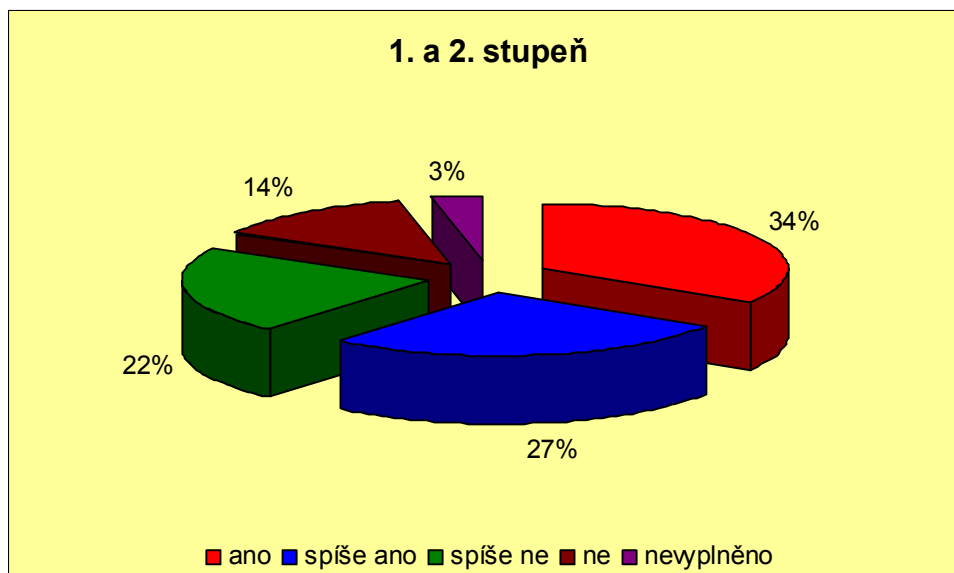
Otázka č. 27: Je rozdíl v přijímání dětí z jiné sociokulturní skupiny podle ročníku nástupu do školy?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 21

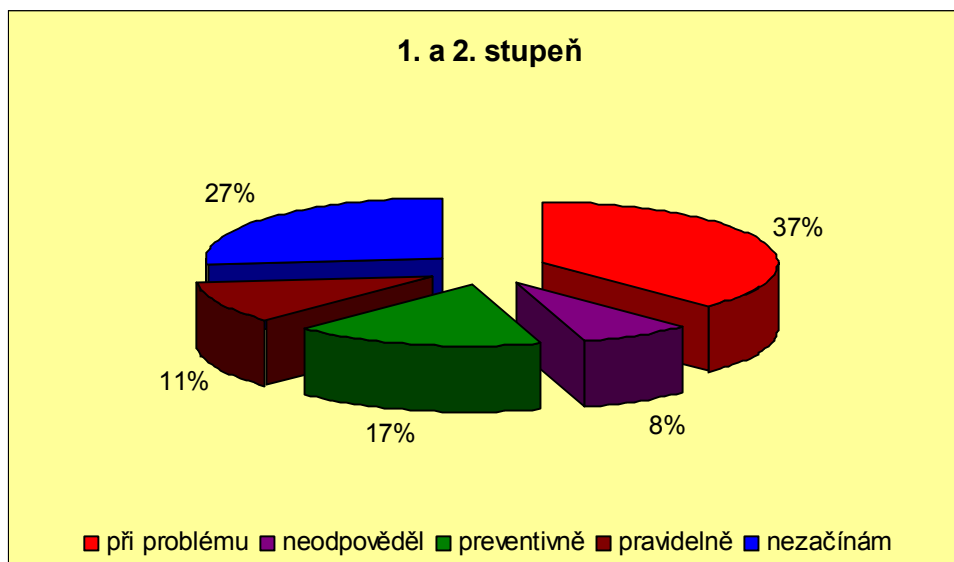
Otázka č. 16: Odlišuje se spolupráce s rodinou podle příslušnosti k národnostní skupině?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 22

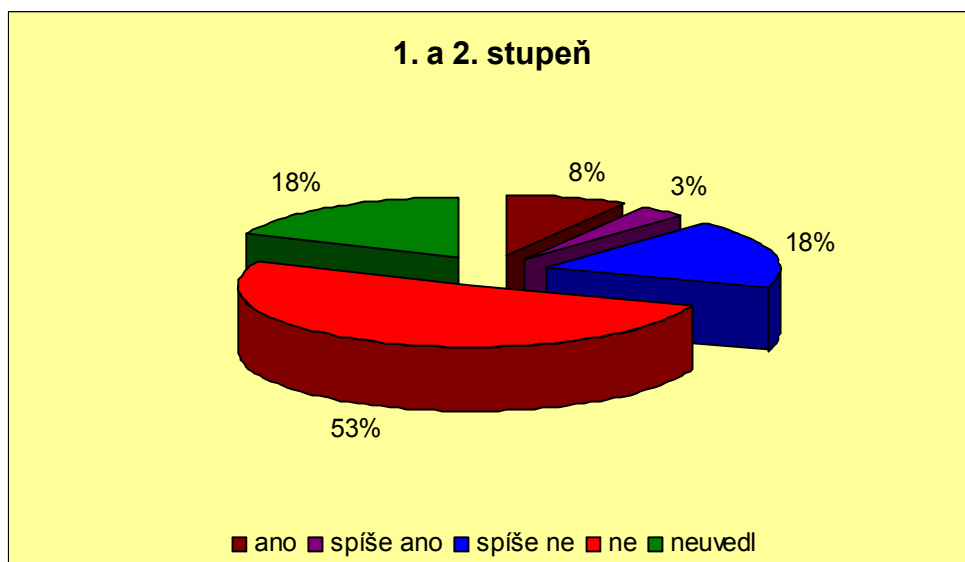
Otázka č. 11: Kdy nebo v jakých situacích začínáte tyto výchovně vzdělávací strategie pro začleňování dětí z minoritních skupin do kolektivu uplatňovat?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 23

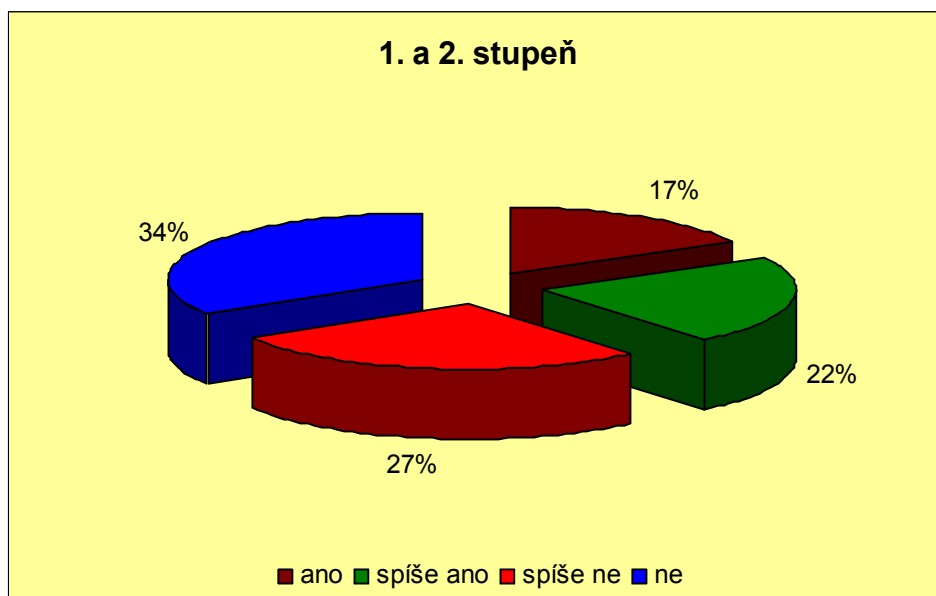
Otázka č. 14: Měníte tyto strategie podle příslušnosti k jednotlivým etnickým skupinám?



Zdroj: Vlastní výzkum

Graf č. 24

Otázka č. 24: Odlišuje se náročnost přípravy podle příslušnosti žáka k národnostní skupině?



Zdroj: Vlastní výzkum

Příloha č. 4 - Tabulky

Tabulka č. 1: Přítomnost žáka z odlišné sociokulturní skupiny ve třídě z pohledu pedagoga

POPIS	POČET
Větší nároky na pedagoga, individuální přístup pedagoga	11
Jazyková bariéra	8
Odlišné návyky, zvyky	7
Pouze v určitých situacích (v případě, že se chová odlišně)	4
Záleží na jednotlivci	3
Odlišný vzhled	2
Kázeňské problémy	2
Problémy s docházkou	1
Problémy s rodinou	1

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 2: Přítomnost žáka z odlišné sociokulturní skupiny ve třídě z pohledu žáka

POPIS	POČET
Záleží na konkrétním jedinci	12
Záleží na chování, snaze, vědomostech, pílí, hygienických návycích	8
Záleží na třídním kolektivu a pedagogovi	7
Zpočátku je středem pozornosti	6
Jazyková bariéra	2
Názor dětí často ovlivňují rodiče a předsudky	2
Záleží na vzhledu	2

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 3: Překážky při začleňování

PŘEKÁŽKA	POPIS
Vliv rodiny, špatná spolupráce s rodinou, nepodnětné rodinné prostředí	21
Odlišné normy chování a zvyky (vulgarita, konfliktnost, agresivita, temperament, nespoutanost, nepřizpůsobivost)	19
Nezájem o školu, neplnění školních povinností, časté absence	14
Předsudky, negativní zkušenost	12
Odlišné hygienické návyky	10
Problémy v komunikaci a vztahu k ostatním dětem	8
Odlišný vzhled	2
Řeč	2

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 4: Výchovné a vzdělávací strategie využívané v případě, že dítě z odlišné etnické skupiny není dítětem přijímáno

1. stupeň

METODY	POČET
Besedy o jiných kulturách	7
Skupinová práce	6
Různé formy her a soutěží	6
Individuální přístup	5
Přibližování jiných kultur –zvyky, kuchyně	4
Vyzdvihovat kladné stránky osobnosti a dané kultury	3
Osobní příklad pedagoga	2
Domluva	2
Komunitní kruh	2
Učení s názorem	1
Projektové vyučování	1
Sociometrie	1

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 5: Výchovné a vzdělávací strategie využívané v případě, že dítě z odlišné etnické skupiny není kolektivem přijímáno

2.stupeň

METODY	POČET
Posilování třídního kolektivu, třídnické hodiny	6
Skupinová práce	6
Referát o své etnické skupině – zvycích, kuchyni...	3
Besedy, rozbor situací	3
Různé formy her	2
Osobní příklad a opora pedagoga	2
Patronát spolehlivého žáka	2
Dávat žákovi dosažitelné, krátkodobé cíle	1
Pochvala	1
Mimoškolní aktivity	1
Prevence negativních jevů	1

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 6: Strategie jako součást ŠVP

STRATEGIE	POČET
Nevím	10
Průřezová témata, multikulturní výchova	6
Osobnostní a sociální výchova, výchova k občanství	5
Skupinové vyučování	1
Porady s výchovným poradcem	1
Kompetence žáka	1
Personalizační, socializační, integrativní, kooperativní	1

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 7: Situaci musí pedagog řešit sám

STRATEGIE	POČET
Podle konkrétní situace a osobnosti žáka	9
Nevím	6
Tvořivý přístup pedagoga (rozhovory, besedy nad fotkami, dokumentární pořady, časopisy, publikace, internet)	6
Spolupráce s výchovným poradcem, se zkušenějšími kolegy	2
S pomocí PPP	1
Pohovory s rodiči žáka	1

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 8: Metody multikulturní výchovy

1. stupeň

METODA	POČET
Besedy, řízené rozhovory	17
Přenesení prvků dané kultury do vyučování (zvyky, tradice, jídlo, ukázky písma, fotografie)	7
Projektové vyučování	5
Skupinová práce a hry	4
Literatura a písně dané kultury	4
Mimoškolní aktivity, exkurze	4
Praktické činnosti (např. Hv, Vv)	3
Mimoškolní aktivity, exkurze	4

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 9: Metody multikulturní výchovy

2. stupeň

METODA	POČET
Besedy (vysvětlování pojmů rasismus, nesnášenlivost...), řízené rozhovory, diskuse, referáty o dané kultuře	12
Skupinová práce a hry	8
Přenesení prvků dané kultury do vyučování (zvyky, tradice, jídlo, ukázky písma, fotografie, literatura a písně dané kultury)	5
Mimoškolní aktivity	4
V rámci vyučování (Hv, Dějepis)	4
Výuka prostřednictvím médií	3
Vlastní příklad, kladné vzory	2
Projektové vyučování	1

Zdroj: Vlastní výzkum